

# Audiation

Rivista dell'Audiation Institute per la Ricerca e la Formazione  
sull'Apprendimento Musicale secondo la  
Music Learning Theory  
di Edwin E. Gordon

2018

06

Direttore  
Isabella Davanzo

Redazione  
Silvia Biferale  
Vixia Maggini  
Mario Moi  
Gabriella Sampognaro

Responsabile tecnico grafico  
Cinzia Claudia Iafrate

la rivista è  
registrata al tribunale di Milano  
con il n.96 del 8/4/2015

ISSN 2532-6678

05

Al lettore  
La finestra sul cortile  
di Isabella Davanzo

07

Avvicinarsi alla musica e  
al pianoforte all'inizio dell'età  
scolare:  
la MLT e l'apprendimento in gruppo  
di Gaetano Caggiano

14

Il rapporto  
tra processi di apprendimento  
e relazione affettiva  
Conversazione con Fabrizia Alliora  
a cura di Silvia Biferale

21

Le interazioni tra training musicale e  
linguaggio a livello cerebrale  
di Stefan Elmer

Linguaggio nella prima infanzia

# 06/2018

## SOMMARIO

La MLT  
Un nuevo paradigma educativo/  
La MLT  
Un nuovo paradigma educativo

# 28

di Marisa Perez

L'Orchestra Multietnica  
Golfo Mistico  
un esperimento musicale di  
integrazione

# 36

di Mario Moi

Movimento, ritmo musicale e  
linguaggio nella prima infanzia  
Milano  
Tavola Rotonda Interdisciplinare  
3 marzo 2018

# 44

di Giuliano Avanzini e  
Isabella Davanzo

Recensioni

# 50

# Hanno collaborato a questo numero

## FABRIZIA ALLIORA

psicologa-psicoterapeuta infantile  
nei servizi per l'età evolutiva  
del Servizio Sanitario Nazionale

## SILVIA BIFERALE

Terapeuta del respiro e della voce,  
insegnante formatore Audiation  
Institute

## ISABELLA DAVANZO

Pianista, Insegnante Accreditato,  
Audiation Institute, Milano

## STEFANO MOI

Musicista, insegnante certificato  
dell'Audiation Institute

## GIULIANO AVANZINI

neuroscienziato, Istituto  
Neurologico Besta, Milano

## GAETANO CAGGIANO,

musicista, insegnante accreditato  
dell'Audiation Institute, Direttore  
della scuola di musica La Musica  
Interna

## STEFAN ELMER

Neuroscienziato, Direttore della  
Divisione di Neuropsicologia  
( Auditory Research Group Zurich,  
ARGZ) presso l'Istituto di Psicologia  
dell'Università di Zurigo.  
Division Neuropsychology  
(Auditory Research Group Zurich,  
ARGZ), Institute of Psychology,  
University of Zurich, Switzerland

## MARISA PERETZ

Fondatrice e direttrice di IGEME  
(Istituto Gordon de Educación  
Musical España)

[www.igeme.es](http://www.igeme.es) [www.musicaconcorazon.com](http://www.musicaconcorazon.com)

di Isabella Davanzo

Farsi sorprendere dai suoni provenienti dal piccolo mondo di condomini e palazzi incombenti sulla mia terrazza e ritmati da mille finestre che come tanti sguardi ignoti mi osservano mentre lavoro al computer approfittando della brezza mattutina, è uno dei giochi della calda estate metropolitana.

Mi chiedono di indovinare chi di loro nasconda le note suadenti di un pianoforte impegnato con l'op. 118 di Brahms o la voce del violino che studia una partita di Bach.

Improvvisamente l'abbaiare aggressivo di un cane squarcia l'ascolto, il rumore invade la bolla temporale che mi cullava, e la dissolve.

Torno al mio lavoro senza sapere dove siano i miei vicini concertisti però una riflessione interessante mi spinge diretta in quest'articolo, le risorse di senso che si aprono con l'ascolto attraverso la disponibilità a lasciarsi sorprendere e a comprendere qualcosa di nuovo e sconosciuto, in definitiva a stabilire una relazione tra più idee, fatti, persone.

Così semplice, così ovvio eppure questa risorsa talvolta sembra naufragare in quel mare che ci separa da altri mondi e altre storie arginando con la paura la nostra indole sociale, lasciandola vagare sola e raminga di porto in porto senza accoglierla.

La traccia sottesa a questo numero di Audiation ci porta a riflettere su questo aspetto sotto più punti di vista: la sostanziale necessità di relazionarsi agli altri inscritta nella nostra indole di esseri sociali e la ricchezza che il confronto con gli altri porta al nostro orizzonte cognitivo e culturale.

Come in un gioco di scatole cinesi la relazione *inter pares* sarà il filo d'Arianna che ci orienterà tra gli articoli di questa edizione della rivista, dalla sua forma embrionale incarnata nella diade madre-figlio già prima della nascita, illustrata nell'intervista di Silvia Biferale a Fabrizia Alliora, alle sue potenzialità scientifico-cognitive messe in luce dalla sottoscritta e da Giuliano Avanzini nel raccontare il simposio interdisciplinare *Movimento, ritmo musicale e linguaggio nella prima infanzia*, organizzato dall'Audiation

# La finestra sul cortile

Institute il 3 marzo scorso a Milano.

Marisa Perez, Gaetano Caggiano e Mario Moi, in diversi contesti e con diverse finalità, sottolineano l'efficacia del lavoro di gruppo nella didattica musicale, nella motivazione allo studio della musica creata dal piacere di suonare e cantare insieme, motivazione a esprimersi, ascoltare, comunicare, creare legami, cifra distintiva della filogenesi della nostra specie.

Del resto, l'interconnettività cerebrale favorita dalla musica, come ci fa capire Stefan Elmer nell'analizzare gli effetti benefici sortiti dal *training* musicale, agisce addirittura a livello di memorizzazione fonemica nell'apprendimento del linguaggio, creatura prediletta dalla necessità comunicativa umana.

Con una battuta potremmo proprio dire che il nostro cervello è completamente suonato!

Ecco, il mio ignoto vicino suona ancora Brahms, l'Intermezzo n.2 della stessa opera, l'adoro.

Vi saluto e teneramente mi lascio andare all'ascolto, ringraziando gli autori, la redazione e la responsabile grafica per il grande lavoro.



Foto di  
Majid Rangraz  
da Unsplash

# Avvicinarsi alla musica e al pianoforte all'inizio dell'età scolare la MLT e l'apprendimento in gruppo

di Gaetano Caggiano

*Più tardi domandai alla bambina: "Che significato dai ai numeri negativi?". Lei rispose senza esitazione: "È come guardare la propria immagine riflessa su uno specchio d'acqua. Si allunga verso il basso tanto quanto tu ti allunghi verso l'alto". Questo è il pensiero originale in azione, puro zen. Questa voce profonda e cristallina è presente in noi sin dalla primissima infanzia, ma è solo latente. Le avventure, le difficoltà e persino le sofferenze inerenti al processo di crescita possono aiutare a sviluppare o far emergere la nostra voce originale, ma molto spesso la seppelliscono.*

STEPHEN NACHMANOVITCH, *Il gioco libero della vita*<sup>1</sup>

In Italia e quasi dappertutto l'inizio dello studio di uno strumento ha luogo in età scolare, nella maggior parte dei casi in forma di lezione individuale.

Al contrario, nell'Istruzione Formale condotta secondo la Music Learning Theory (MLT) di E. E. Gordon (1927-2015) e nell'insegnamento strumentale su essa modellato, il contesto di apprendimento è un contesto di gruppo, spesso di piccole/medie dimensioni.

In questo articolo si cercherà dunque di approfondire alcune differenze tra l'approccio tradizionale all'insegnamento strumentale e quello basato sulla MLT, seguendo la dimensione della numerosità (lezione individuale/ di gruppo), e cercando di analizzarne le scelte metodologiche implicite e le potenzialità didattiche.

---

<sup>1</sup> S. NACHMANOVITCH, *Il gioco libero della vita*, Milano, Feltrinelli, 2013, p.124.

Restringiamo il cerchio al caso del pianoforte, e più specificamente al primo approccio al pianoforte per bambini che iniziano a frequentare la scuola primaria. Spesso, per molti di essi, questo è anche il primo approccio alla musica.

Le questioni che appaiono più rilevanti sono subito almeno due:

- 1) l'ordine di priorità dato ad alcune competenze piuttosto che ad altre, a seconda degli approcci didattici;
- 2) la differenza significativa offerta dall'insegnamento/apprendimento in gruppo rispetto alla lezione individuale.

## 1. Approcci didattici e priorità delle competenze

### 1.1. Notazione musicale o audiation?

Partiamo dalla prima questione.

Spesso, nell'insegnamento secondo il metodo "tradizionale", viene proposto come punto di partenza l'apprendimento dei segni musicali.

A questo proposito Edwin E. Gordon usa una delle sue immagini metaforiche illuminanti: la notazione musicale – nel migliore dei casi – è come una fotografia immobile, laddove la musica scorre come un'immagine in movimento.

L'*audiation* è la comprensione di tale flusso musicale<sup>2</sup>.

Il senso è che i segni musicali, in assenza di un legame con qualcosa conosciuto prima a livello audio/orale<sup>3</sup> e in relazione con un contesto, finiscono col rimandare a poco o niente. O quanto meno, se non altro, indicano una scelta

in termini di priorità a favore di competenze di tipo teorico e di tecnica strumentale rispetto a quelle di *audiation*.

Ciò è già un primo atto in una direzione di una "normalizzazione", ossia di riduzione di *complessità*, del modo individualmente diverso di sentire la musica – inteso come *viverla* – proprio di ogni bambino.

Il "vero" ascolto, inoltre, è fatto di un insieme di processi attivi, che si delineano a livello psico-corporeo – non solo mentale – e nei quali si intuiscono e stabiliscono relazioni. Tale tipo di ascolto appare così subito messo un po' da parte. Esso così non si trova più in una posizione privilegiata come *medium* di prima conoscenza con i contesti e i contenuti musicali.

Nell'approccio che parte dalla notazione si dà quindi priorità ad aspetti associati ai segni musicali, fra i quali spiccano:

- 1) cogliere e memorizzare relazioni proporzionali matematiche fra le durate ritmiche;
- 2) far corrispondere un'altezza precisa alla posizione di un "pallino pieno o vuoto" sul pentagramma rispetto alla *chiave musicale*, a cui fa seguito la pressione su un tasto in una data posizione della tastiera per produrre un suono più o meno intonato (e ciò in base al buon operato di un tecnico accordatore e alla manutenzione dello strumento).

Queste "priorità" sono molto lontane da ciò che avviene nel contesto educativo che si ispira alla MLT. In questo secondo caso il bimbo è invitato a *vivere* l'ascolto di un

<sup>2</sup> "Audiation is (...) the ability to hear and to comprehend in one's mind the sound of music that is not, or may never have been, physically present. Audiating is to music what thinking is to language", in E.E. GORDON, *Learning Sequences in Music*, Chicago, GIA Publications, 2012, p.16.

Per approfondimenti sul concetto di audiation si vedano anche: E.E. GORDON, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GiaMusic, 2003 (ed. italiana, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano, 2003); A.BORSACCHI, *Gli stadi dell'Audiation preparatoria*, in *Rivista Audiation*, 0/2014, pp.8-15, consultabile al link: [https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/0/audiation\\_002014\\_8\\_15.pdf](https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/0/audiation_002014_8_15.pdf) (ultimo accesso 25 giugno 2018).

<sup>3</sup> Nell'Istruzione Formale secondo la MLT è chiamato audio/orale il primo livello di apprendimento delle competenze, in cui canti e pattern vengono insegnati con sillabe neutre. Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p.94.



brano anche attraverso il movimento ai fini dell'apprendimento del medesimo, con tutta una serie di "azioni musicali" che seguono, in un contesto in cui tale esperienza è condivisa con un gruppo di altri bambini.

Ciò appare subito ben più stimolante e si configura come un'esperienza più ampia. Coinvolge la mente, ma anche il corpo.

Nei due casi, sempre in termini di "priorità", possiamo contrapporre a pratiche frequenti già nei primi periodi di studio secondo l'approccio tradizionale allo studio del pianoforte, quali l'imparare *scale* "che salgono e scendono", altre quali sentire in *audiation* la nota base di un brano, i *macrobeat* e *microbeat*<sup>4</sup>, determinando così tempo e metro dello stesso. Competenze che sono peraltro già alla base del passaggio fra Guida Informale e Istruzione Formale secondo la MLT<sup>5</sup>, senza le quali non può strutturarsi adeguatamente e sensatamente la *sequenza di apprendimento delle competenze*<sup>6</sup>.

Tante sono le competenze che possono essere importanti, in alcuni casi anche indipendentemente dall'approccio didattico. O almeno in parte. E tante di esse si sviluppano in tempi, modalità e condizioni diverse, nonché attraverso pratiche educative differenti.

Il punto vero è valutare la scelta di alcuni obiettivi dell'apprendimento, che devono essere coerenti rispetto a *come* impara il bambino. È sulla base di ciò che si fonda l'ordine sequenziale delle competenze nella MLT.

Occorre capire e scegliere quale competenza venga prima in termini di priorità, in relazione al contesto e agli obiettivi stessi: quale risulti determinante per il pieno

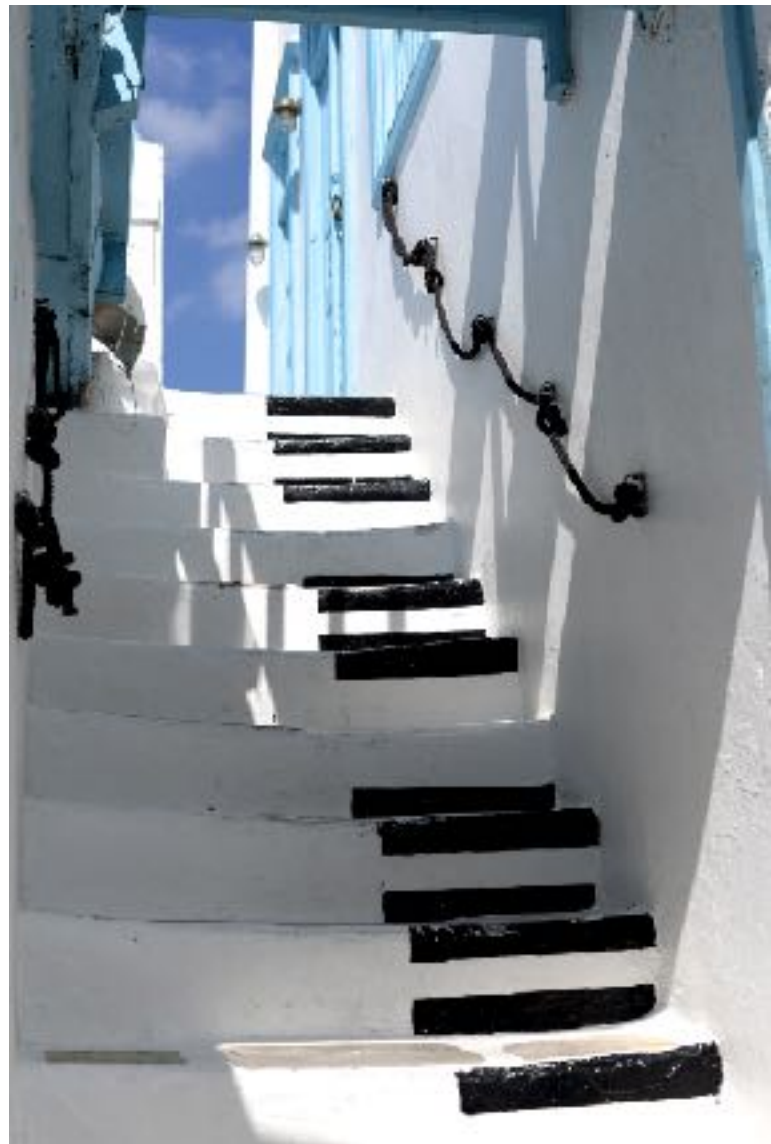


Foto di Marta Czubak da Unsplash

<sup>4</sup> Nella terminologia legata alla MLT con *nota base* si intende il centro tonale di un brano o di parte di esso, mentre con *macrobeat* e *microbeat* si intendono le relative pulsazioni e divisioni ritmiche. Cfr. E.E. GORDON (2003), cit., pp.139-140 dell'ed. italiana.

<sup>5</sup> Sul concetto di Guida Informale come modalità di educazione musicale secondo la MLT per l'età prescolare si veda A.BORSACCHI, *Obiettivi e strumenti della MLT in età prescolare*, in AA.VV (a cura di S.Biferale), *Il bambino e la musica*, Edizioni Curci, Milano, 2010, pp.15-37.

<sup>6</sup> Nell'approccio all'Istruzione Formale secondo la MLT l'insegnamento delle competenze avviene secondo sequenze definite, in cui l'apprendimento delle competenze più elementari rappresenta la base per la comprensione di quelle via via più complesse. Si veda E.E. GORDON (2003), cit., pp. 103-112 dell'ed. italiana.

possessione di quelle successive. Cosa vada posto alla base. E, in tale prospettiva, anche la “piramide dei vocabolari”<sup>7</sup> a cui fa riferimento E.E. Gordon è significativa in relazione alla sequenza di apprendimento delle competenze, ossia a quello che rappresenta poi il modello di insegnamento secondo la MLT.

Secondo Gordon, la tecnica strumentale rappresenta il “come”, l'*audiation* il “cosa” della musicalità, intesa come insieme di competenze<sup>8</sup>.

E, cosa forse anche più importante, per Gordon l'abilità di realizzare l'*audiation* mette in condizione di poter imparare a creare, improvvisare e accompagnare se stessi e altri musicisti con appropriate progressioni armoniche, e, se lo si desidera, leggere e scrivere con comprensione secondo la notazione musicale.

La musica diviene proprietà di ognuno di noi<sup>9</sup>.

### 1.2. L'audiation come priorità nella didattica strumentale

Un percorso strumentale, che mantenga l'*audiation* “al centro”, prevede quindi scelte diverse in termini di competenze rispetto all'approccio più “tradizionale”. Maggiore ritenzione del brano e delle sue parti, più facilità nel trasporto e in operazioni quali inventare un accompagnamento o improvvisare sulla progressione armonica (in base allo sviluppo delle proprie competenze di *audiation*), capacità di dominare il brano come qualcosa con cui abbiamo grande familiarità, stimolo alla creatività.

Tutte queste sono alcune fra le più rilevanti e naturali conseguenze di tali scelte.

Un “vincolo” solitamente molto debole all'inizio – quello che unisce le competenze strumentali con quelle di *audiation* – viene rinforzato nel procedere secondo la MLT sviluppando prima le seconde.

Nell'approccio “tradizionale” è invece frequente il contrario. Ciò ha un'ovvia e frequente ricaduta anche rispetto a tutta una serie di “gesti strumentali” che rimangono spesso privi di senso (in quanto non sostenuti da adeguate competenze di *audiation*): tale ricaduta è la perdita di motivazione<sup>10</sup>.

### 1.3. La voce e il corpo nell'apprendimento strumentale: la specificità del pianoforte

Segue un'ulteriore considerazione circa un aspetto importante, guardando alla centralità dell'*audiation* nelle attività che vengono proposte nell'Istruzione Formale secondo la MLT, incluse anche le attività strumentali al pianoforte. Nel caso di questo strumento musicale – a differenza di altri, quali ad esempio gli archi o i fiati – non si può agire sulla modulazione dell'*altezza* del suono e sull'intonazione, essendo essa unicamente determinata dall'azione su tasti che producono suoni già intonati in termini di altezza. Ciò fa sì che le attività tramite la voce e il corpo siano ancor più fondamentali, non potendo trovare immediatamente una conferma dell'*audiation*

<sup>7</sup> Sul concetto di “piramide dei vocabolari” come rappresentazione della stratificazione del vocabolario ascoltato, parlato, letto e scritto nell'apprendimento del linguaggio si vedano: E.E. GORDON, *Learning Sequences in Music*, cit. pp.4-5; e R. GRUNOW, *What does it mean to read music?* (trad. Italiana a cura di L. GIACCONE, *Che cosa significa leggere la musica?*), in *Audiation*, 4/2017, pp. 40-54, consultabile al link: [https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/4/40\\_54.pdf](https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/4/40_54.pdf) (ultimo accesso 25 giugno 2018).

<sup>8</sup> E.E. GORDON, *Essential Preparation for Beginning Instrumental Music Instruction*, Chicago, GIA Publications, 2010, p. 6.

<sup>9</sup> E.E. GORDON (2012), cit., p. 12.

<sup>10</sup> Cfr. D. ALEXANDER, *Motivazione intrinseca. La chiave per coinvolgere pienamente gli studenti di musica*, in *Audiation* 2/2016, pp. 2-18. Per cogliere l'importanza della motivazione intrinseca in relazione all'apprendimento musicale si rimanda all'intero articolo online, reperibile al link [http://www.audiation-rivista.it/images/articoli/2/02\\_10\\_18.pdf](http://www.audiation-rivista.it/images/articoli/2/02_10_18.pdf) (ultimo accesso: 25 giugno 2018).

tonale nell'intonazione a livello fine direttamente dal suono dello strumento (eccetto il diverso caso della pressione di un tasto anziché di un altro). Si noti bene che qui non ci si riferisce al maggiore o minore controllo della qualità del suono a livello timbrico – aspetto peraltro importante, sebbene spesso non immediatamente padroneggiabile in quanto a competenza strumentale – ma all'altezza del suono vera e propria.

Per comprendere quanto sia stata considerata anche in passato la relazione fra la voce, il canto e la pratica strumentale – sebbene all'interno di un pensiero didattico diverso, figlio del secolo scorso – può valere la pena ricordare le indicazioni dell'importante didatta, pianista e compositore ungherese B. Bartók. Infatti, nella Prefazione al IV volume di *Mikrokosmos*, Bartók stesso raccomanda che lo studio dello strumento debba cominciare con il canto<sup>11</sup>.

## 2. Insegnamento individuale o insegnamento di gruppo?

### 2.1. L'apprendimento cooperativo

Quale seconda questione ritengo rilevante la misura in cui il contesto di gruppo<sup>12</sup>, omogeneo oppure eterogeneo come età e competenze, possa:

- 1) incrementare il vocabolario di ascolto, con riferimento alla varietà e ricorrenza dei *pattern*<sup>13</sup>, e più in

generale delle soluzioni musicali;

- 2) aumentare significativamente la motivazione, perché facilita la possibilità di realizzare quelle attività creative e intrinsecamente motivanti – fra le quali quelle di improvvisazione – che sono fondamentali per mantenere l'interesse verso l'educazione musicale e mirare ad un apprendimento a livello profondo, non superficiale<sup>14</sup>;
- 3) aiutare ad attribuire all'esperienza musicale un senso di positività a livello sociale e educativo, marcandone il valore in termini di *relazionalità*<sup>15</sup>.

Inoltre, volendo osare spingersi un po' più in là, si potrebbe cogliere un'intrigante vicinanza fra alcuni tratti della didattica in piccolo gruppo che viene proposta e auspicata nei percorsi di Istruzione Formale strutturata



<sup>11</sup> B. BARTÓK, *Mikrokosmos* Vol. 4, London, Boosey & Hawkes, 1987, p.6-9.

<sup>12</sup> È importante precisare che il contesto di gruppo – nell'accezione propria dell'approccio secondo la MLT che qui si prende in esame – non ha mai valore di dimensione unica ed esclusiva dell'insegnamento. Vi sono infatti diverse attività didattiche che, pur inserite in un contesto di apprendimento di gruppo, si svolgono in sessioni individuali anziché collettive, in modalità uno a uno insegnante/allievo.

<sup>13</sup> Per le diverse accezioni del termine *pattern* secondo Gordon, si veda E.E. GORDON (2003), cit., pp. 140-141 dell'ed. italiana.

<sup>14</sup> D. ALEXANDER (2016), cit., pp.10-11.

<sup>15</sup> D. ALEXANDER (2016), cit., p.14.

secondo la MLT – con tutte le dinamiche di relazione, interazione e condizioni per l'apprendimento – e alcune caratteristiche essenziali del *cooperative learning*<sup>16</sup>. Con tale espressione si fa riferimento, generalmente, a un metodo di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi eterogenei per attività di apprendimento, ricevendo valutazioni in base ai risultati raggiunti. Ma dico ciò non tanto in merito a quest'ultimo punto relativo alla valutazione, quanto a quelli che sono considerati i *cinque elementi essenziali* del *cooperative learning*, come schematizzati da D. B. Strother: interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento diretto delle abilità sociali, formazione di piccoli gruppi eterogenei (responsabilità individuale e condivisa), verifica e valutazione individuale e di gruppo<sup>17</sup>. Particolarmente rilevante appare un punto chiave nel *cooperative learning*: l'accentuazione del rapporto interpersonale nell'apprendimento, fulcro attorno al quale ruotano tutte le altre variabili (motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe, valutazione, ecc.).

## 2.2. Dinamiche di gruppo e ruolo dell'insegnante

Un gruppo configurato come quelli coi quali siamo soliti lavorare in Istruzione Formale è quello che in psicologia sociale viene definito un *gruppo faccia-a-faccia*, in cui i membri si conoscono e vanno a interagire in modo diretto fra loro.

Una situazione che noi insegnanti ci troviamo spesso di fronte nei nostri corsi è l'ingresso di un nuovo allievo in un gruppo già precedentemente costituito. A prescindere dall'ambito specifico delle attività e dei contesti di condivisione che accomunano chi vi prende parte, ciò rappresenta comunque l'*inizio di un'appartenenza*.

Tale appartenenza può andare avanti per un arco di tempo limitato oppure essere duratura, risultare ricca di emozioni positive o negative, risultare stabile o instabile, ma lascerà comunque una traccia nell'esperienza sociale del bambino, arricchendone la competenza. Ad ogni modo, a prescindere da tutte queste variabili, nel momento iniziale il ruolo di quel bimbo sarà sempre e comunque quello di un "nuovo arrivato", un neofita. Un «io» con conoscenze, esperienze e tratti peculiari, ha accesso a un «noi» altrettanto dotato di caratteristiche uniche e di una storia, nel caso in cui già "preesistente". Inoltre, nel caso di un bimbo, occorre sempre ricordare che stiamo parlando di un individuo ancora relativamente inesperto socialmente. Il confine fra il periodo prescolare e l'ingresso nell'età scolare non è sempre così netto in termini di variazione di difficoltà di ingresso in un gruppo, cosa questa che, per chi di noi insegnanti lavori con le fasce d'età in questione, è di frequente esperita. In alcuni casi le fasi di osservazione a distanza, gioco parallelo e quindi gioco interattivo vero e proprio – seppur in sequenze temporali spesso più ridotte – possono ancora essere riscontrate nei bimbi all'inizio dell'età scolare. Tuttavia vi è in essi una maggiore competenza, rispetto a quelli in età prescolare, nel valutare le *strategie* di entrata nei gruppi.

Tale momento di ingresso, con tutte le dinamiche in questione, può anche rappresentare una sfida, ed è l'insegnante – anch'egli parte del gruppo, nonché in un certo senso fautore del suo costituirsi – che può e deve essere al servizio di ognuno ed aiutare i nuovi membri. Poi, va detto che è spesso la naturale propensione dei bimbi stessi a condividere esperienze, giochi e attività fra pari a fare la differenza. È il gruppo, con la sua identità, le possibilità che esso offre a livello relazionale oltre che

<sup>16</sup> Cfr. S. LAMBERTI, *APPRENDIMENTO COOPERATIVO E EDUCAZIONE INTERCULTURALE*, TRENTO, EDIZIONI ERICKSON, 2010.

<sup>17</sup> D.B. STROTHER, *Cooperative Learning: Fad or Foundation for Learning?*, in Phi Delta Kappan, 2/1990, pp. 158-162.

musicale, ad amplificare la positività di tale primo contatto del nuovo arrivato col gruppo stesso, contatto che coincide spesso con un primo vero approccio anche al *giocare musica*.

### 2.3. La “serietà del gioco” come motore dell’apprendimento musicale

Certamente mi sto concedendo una licenza con tale espressione, linguisticamente impropria. Ma non è casuale; troviamo un compromesso semi-serio ai fini del nostro discorso dicendo: *giocare alla musica*.

Non va sottovalutata la connotazione implicita nell’uso di espressioni come *to play music*, o *to play the piano* (nel nostro caso specifico) con riferimento ad un verbo che esprime l’idea del gioco, come peraltro accade anche in diverse altre lingue. Tale verbo, affiancato all’*oggetto-musica* o a uno strumento musicale come il pianoforte, va subito a marcare come la combinazione fra l’approccio alla musica con la “serietà di un gioco”, trattandosi di bambini, e dall’altro lato il *gioco-musica* con le sue dinamiche e la coloritura comunicativa ed espressiva implicita, siano fatti l’uno per l’altro. Questa comunicazione non può che trovare il suo luogo ideale nel contesto del gruppo, così ricco di *versioni diverse*, ognuna a suo modo unica, nel quale il *medium* musicale – con le sue specifiche ed inimitabili peculiarità – conduce in modo dirompente le esperienze e i tentativi sonori di ogni suo membro ad arricchire il vocabolario comune a quel gruppo.

Ciò può avvenire, ad esempio, a partire dal diverso modo di “pronunciare” musicalmente un brano appreso collettivamente ed eseguito poi individualmente o in

piccoli ensemble, così come nell’imitare pattern e soluzioni musicali usate di frequente da alcuni compagni in attività di improvvisazione. A partire da un vocabolario d’ascolto e quindi cantato/suonato, acquisito grazie all’intenzione del docente ma arricchito nell’idioletto individuale ritmico-melodico iniziale “giocando” con quello degli altri, si prendono in prestito pattern e idee musicali, si “fa il verso” al compagno in termini musicali, gli si presta attenzione, si dà importanza alle proposte altrui imitandole o modificandole.

Già in alcune semplici attività di improvvisazione ritmica – ancor prima che tonale – E.E. Gordon invita subito ad interagire a partire da un vocabolario minimo iniziale conosciuto anche soltanto a livello audio/orale o, successivamente, usando le sillabe ritmiche in associazione verbale<sup>18</sup>, secondo la sequenza di apprendimento delle competenze basata sulla MLT. I piccoli musicisti, si esprimono con “operazioni musicali” a partire da pattern familiari, in cui capacità combinatorie e possibilità di ascolto di soluzioni proposte dal docente creano un clima di scambio giocoso su *contenuti* musicali che acquisiscono rilevanza, peso e significato – per il singolo e per il gruppo –, nell’istante stesso in cui divengono esperienza condivisa.

Partendo ad esempio da alcune indicazioni che Gordon ci dà in tale ambito<sup>19</sup> è possibile realizzare attività semplici ma efficaci, che esprimono e lasciano subito intuire tutta la potenzialità del gruppo di bambini. Bambini che non fanno altro che applicarsi in ciò che più si addice a loro e che più amano: giocare. Giocare con la musica, imparando tutti assieme.

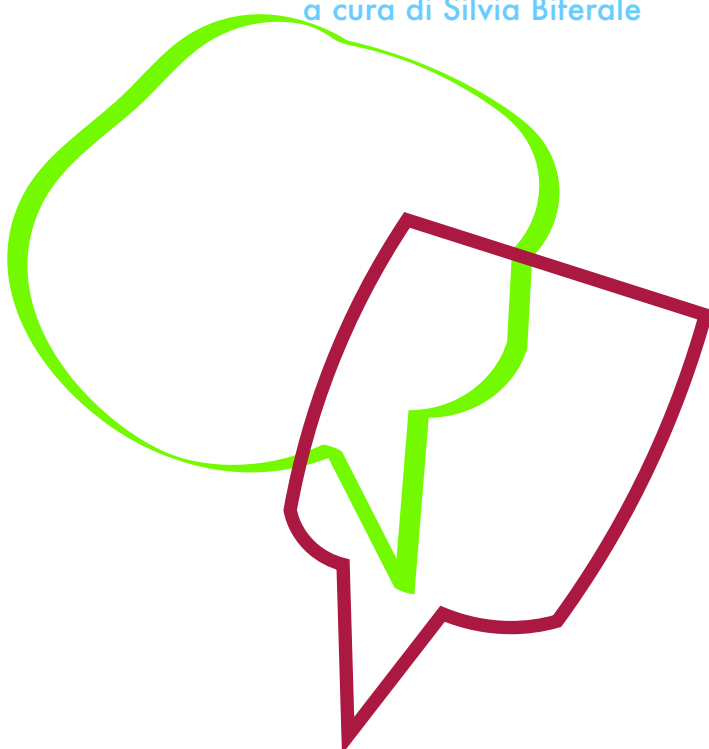
<sup>18</sup> Nel sistema ritmico basato sulla MLT, l’associazione verbale avviene identificando le durate ritmiche con sillabe differenti a seconda della loro funzione di pulsazione, divisione o suddivisione all’interno del metro di riferimento. Per un’esemplificazione nei diversi metri si veda C.D. AZZARA, R. GRUNOW, *Developing Musicianship Through Improvisation*, GIA Publications, 2010, pag. vii-viii, e nota in pag. vii per ulteriore riferimento a GRUNOW, GORDON, AZZARA, *Teacher’s Guide for Jump Right In: The Instrumental Series*, GIA Publications, 2001.

<sup>19</sup> E.E. GORDON (2010), cit., pp. 43-65.

# Il rapporto tra processi di apprendimento e relazione affettiva

Conversazione con Fabrizia Alliora

a cura di Silvia Biferale



La collaborazione con Fabrizia Alliora, psicoterapeuta psicoanalista esperta di infanzia e adolescenza, ha arricchito profondamente la percezione e la consapevolezza del nostro ruolo di educatori musicali e insegnanti di musica.

C'è un tema a noi molto caro sul quale la Alliora conduce sempre la nostra attenzione negli eventi formativi dell'*Audiation Institute* nei quali insegna:

il rapporto tra processi di apprendimento e relazione affettiva.

## Fabrizia Alliora

Possiamo partire dal presupposto che lo sviluppo cognitivo e affettivo del bambino coincidono.

Il bambino, infatti, cresce nel suo sviluppo emotivo e relazionale e allo stesso tempo nasce il pensiero; la mente si apre alla conoscenza se vive un'esperienza di profonda e totale appartenenza affettiva. Il movente dell'esplorazione è la fiducia e l'apprendimento è quindi frutto del legame e della relazione. Per comprendere meglio questo possiamo seguire quello che la natura da subito ci insegna. La natura infatti ci dice subito di cosa ha bisogno l'essere umano per crescere: l'essere umano per crescere ha bisogno di una casa.

Qual è la prima "casa", il primo luogo concreto cui si appartiene?

La risposta è evidente: l'utero. Senza la casa-utero il feto non potrebbe sopravvivere.



Avere una casa, un luogo da abitare, è dunque fin dall'inizio indispensabile per la sopravvivenza fisica dell'essere umano.

Dal concepimento alla nascita, l'utero è dunque il primo ambiente, il primo ambito di appartenenza, ed è lì che inizia la vita relazionale del bambino. Possiamo tenere l'immagine di uno spazio che ospita anche dopo la nascita.

Il neonato infatti può vivere – dal punto di vista fisico ma anche psichico – solo se alla nascita ritrova immediatamente un altro luogo che lo raccoglie e si fa “casa” per lui. La mente e il cuore dei suoi genitori, insieme alle loro braccia, sono questo luogo; ma, come l'utero, questo “luogo” deve flessibilmente sapersi modificare, deve saper crescere col bambino.

Essere educatori è un'esperienza non solo affascinante ma anche profondamente trasformativa.

### **Silvia Biferale**

In che modo questo legame si realizza e prende forma nel tempo?

### **F.A.**

La caratteristica fondamentale della persona è il cambiamento.

Crescita significa cambiamento, trasformazione.

I luoghi, intendendo il rapporto come luogo dentro cui la persona vive, devono essere in grado di portare questo cambiamento.

Se il “luogo” che la persona “abita”, e quindi quel particolare rapporto in famiglia oppure a scuola, non è in grado di portare il cambiamento e di “allargarsi” in base ad esso, è un luogo destinato a non essere più abitato, un luogo dove l'abitare diventa stretto, fastidioso, disagiata.

Il rapporto, il tipo di rapporto che offro al bambino, non è solo un luogo che deve essere in grado di reggere il

cambiamento, ma è anche strumento e condizione dello stesso. Non solo luogo dunque, ma anche condizione. Il rapporto col bambino non è mai statico.

In quanto adulto io lo “ospito”, lo “porto”; lui cresce, cambia, ed io, piano piano, rendo questo rapporto capace di portare la sua crescita. In sostanza si cresce insieme.

È suggestivo il termine “luogo”, perché il rapporto, la relazione, è la vera casa in cui la persona abita.

In ogni relazione educativa siamo quindi dentro a un'avventura in cui c'è chi guida e c'è chi segue, ma con la coscienza che si cresce insieme. Rimanendo nella metafora uterina: se l'utero non cede al cambiamento, cioè non si allarga seguendo la crescita del feto, si spacca; ma anche la relazione “si spacca”, cioè ne soffre se l'adulto, sollecitato dalla crescita del bambino, fa resistenza al cambiamento di sé.

L'apprendimento non è quindi solo del piccolo che sta imparando, ma è anche dell'adulto. Questo apprendere nella reciprocità è un aspetto che mi ha sempre colpita e commossa. La relazione educativa ci chiede di metterci in gioco con tutta la nostra persona; del resto, sappiamo bene che sa guidare chi sa anche seguire.

In questa dinamica abbiamo però un collaboratore d'eccezione: il bambino stesso!

I bambini infatti ci aiutano ad aiutarli ed è questa la ragione per cui dobbiamo seguirli, imparare da loro, in una dinamica complessa che non chiede un ragionamento o la ricerca di strategie, ma lo stare dentro al rapporto con tutti noi stessi.

### **S. B.**

Possiamo dire che in questo modo costruiamo una rete di sicurezza che permette al bambino di affrontare ciò che ancora non conosce?

**F.A.**

A questo proposito provo a introdurre l'importanza dell'esperienza della *mananza* nei processi di apprendimento, esperienza fondamentale affinché l'apprendimento accada. Proprio lo scorso sabato si faceva questa riflessione con i musicisti del corso<sup>20</sup>, perché la musica è una continua esperienza di *mananza* e di *presenza* (pausa-suono in alternanza), e osservare questa dinamica a livello psichico è molto importante per il particolare insegnamento che andranno a proporre ai bambini.

Lo psicoanalista W. Bion, esplorando i processi mentali alla base del pensiero, afferma: "il pensiero nasce là dove il seno non c'è più".

Questa osservazione è una provocazione potente per chi educa: la cultura odierna tollera con fatica l'esperienza dell'attesa e della *mananza* in ogni ambito, non solo in quello educativo. Ma sappiamo bene che è proprio l'esperienza dello "spazio vuoto" che muove il pensiero. Tu stessa Silvia, nel tuo libro *La terapia del respiro*, scrivi: "Gordon mediante l'audiation restituisce il giusto peso a fattori importanti nei processi cognitivi quali il piacere della conoscenza, lo sviluppo del pensiero come necessità di affrontare l'assenza, il silenzio"<sup>21</sup>. Imparare a fronteggiare l'assenza non è forse la stessa cosa dell'apprendere a stare nell'esperienza della *mananza* di cui stiamo parlando?

Oggi viviamo in un clima culturale in cui sembra essere l'adulto in primis a non reggere la naturale fatica che il bambino fa ad aspettare e a non avere tutto subito; ma offrendo soddisfacimento immediato non sosteniamo

adeguatamente la capacità di attendere e di imparare a chiedere.

L'esperienza della *mananza* compare per la prima volta alla nascita: nell'utero infatti i bisogni venivano soddisfatti ancor prima del loro insorgere. Al momento del parto, il feto è costretto a tener testa a una notevole quantità di stimoli esterni, variazioni di temperatura o di pressione atmosferica; i punti di riferimento ai quali era abituato, quale il battito del cuore della madre, vengono meno di colpo, e, per la prima volta, si trova a vivere l'esperienza dell' "avere bisogno di", dei bisogni: la fame la sete il freddo. Ora si trova in uno stato di necessità mai sperimentato prima e si trova anche a vivere, per la prima volta, l'esperienza della discontinuità in contrapposizione all'esperienza di continuità sperimentata in utero. Ma sappiamo che l'unica condizione perché si attivino le risorse è permettere all'altro di provarci non anticipando le soluzioni. Del resto, anche la madre più responsiva e più capace di affettuoso contenimento non è in grado di comprendere e rispondere sempre prontamente e adeguatamente al proprio piccolo.

Quando il bambino è molto piccolo e "non sa" di che cosa ha bisogno, è la madre che, grazie alla sua capacità di contenimento e di *rêverie*<sup>22</sup>, in un certo senso gli "presta" la sua capacità di pensare, così che egli possa sentire interpretato adeguatamente il proprio bisogno. La madre di solito comprende ciò di cui il suo bambino ha bisogno (fame, sonno, coccole), ma può anche permettersi di non capire perché sappiamo che con questo suo umanissimo "non capire" offre un'opportunità impagabile allo sviluppo

<sup>20</sup> Corso internazionale di formazione Audiation Institute "L'arte di educare alla musica secondo la Music Learning Theory di Edwin Gordon".

<sup>21</sup> SILVIA BIFERALE, *La terapia del respiro. Dall'esperienza sensoriale all'espressione musicale*, Roma, Astrolabio, 2014, p. 120.

<sup>22</sup> *Rêverie*: dalla parola francese *rêve*, sogno. È uno stato mentale di calma, attenzione e capacità di accoglienza degli stati emotivi dell'altro. Nella teoria di Bion, la *rêverie* è la capacità di una madre di entrare in contatto con i bisogni primari del bambino, di contenere e comprendere anche i suoi stati di angoscia e di terrore restituendoglieli in una forma accettabile.



mentale del bambino: costringendolo a “spiegarsi meglio” lo costringe anche ad attivare le sue risorse.

A questo proposito Winnicott afferma che per la sua crescita il bambino non ha bisogno di una madre *good*, ma *good enough*; una madre cioè capace di sbagliare e insieme capace di rimettersi in gioco.

Paradossalmente, se ci fosse una madre capace di capire tutto subito non farebbe un gran servizio allo sviluppo mentale perché non favorirebbe quella che abbiamo chiamato esperienza dello spazio vuoto, l'unica condizione perché si attivino le risorse e il pensiero fiorisca.

### S.B.

Questo ci aiuta molto a capire in che modo il processo di sviluppo dell'*audiation* sia favorito dall'esperienza del silenzio alla fine del canto. Nel silenzio il canto non è più udibile e proprio per questo il bambino comincia a ricrearlo dentro di sé, a ricercare ancora quell'esperienza sensoriale di ascolto che tanto lo aveva toccato e comincia a farlo attraverso il corpo con una corsa, con un gesto o con la voce.

### F.A.

Questa esperienza che osservate fornisce un nutrimento impagabile allo sviluppo del pensiero.

Il bambino comincia a fare esperienza, nella sua dimensione corporea, di una sorta di reminiscenza che ha custodito a livello inconscio e che può e potrà andare a recuperare: “il corpo mantiene iscritta l'esperienza

sensoriale anche quando non è accessibile al ricordo e la custodisce, disponibile a riattivarla al momento giusto”<sup>23</sup>.

In assenza dell'esperienza stessa – il silenzio di cui tu parli –, egli la riattiva dentro di sé a livello corporeo, mentale e affettivo. Ma a questo punto abbiamo capito che è un artificio disgiungere le esperienze: oggi sappiamo che l'esperienza percettiva si inserisce a pieno titolo nel processo di conoscenza.

Mi hai raccontato del tuo nipotino di un anno che all'ultima lezione di musica sembrava distratto e poco partecipe fino a quando, salito in macchina, ha cominciato a cantare sorprendendo tutti per la continuità che aveva mantenuto dentro di sé. Ciò che ha sperimentato è stata proprio la sua capacità di recuperare l'esperienza fatta poco prima. Soltanto la nostra miopia ci potrebbe far pensare che la musica fosse perduta perché non agganciata a una risposta immediata. A questo proposito tu stessa scrivi: “il silenzio che segue alla presenza percettiva del suono crea lo spazio e il tempo per una ricostruzione nella mente e nel corpo del bambino della condizione vissuta in precedenza”<sup>24</sup>, proprio in quel silenzio il bambino inizierà a sviluppare l'*audiation*, ovvero cercherà di ricreare quelle modificazioni sensoriali che l'ascolto gli aveva procurato, cercherà di sostituire dentro di sé l'oggetto perduto, la musica non più presente”<sup>25</sup>, e ancora: “l'emozione, è la madre del pensiero, emozione e pensiero sono un prima e un dopo che rappresentano i due tempi del funzionamento psichico. Due tempi sempre presenti e intimamente legati da una reciproca interazione che tesse la trama mai conclusa del lavoro della mente”<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> SILVIA BIFERALE, *La terapia del respiro*, op. cit. pag.119

<sup>24</sup> *ivi*, p.122.

<sup>25</sup> *ivi*, p. 121.

<sup>26</sup> SILVIA BIFERALE - RITA TOTI, in *Psycomedia*, 2007

Silenzio, attesa, mancanza, discontinuità, sono parole che ci riportano alla sostanza della relazione educativa, relazione in cui siamo chiamati a non “accontentare” i bambini ma a incoraggiarli a camminare guardando in alto, senza paura.

Mia nonna diceva spesso: “perché ne valga la pena, ci vuole un po’ di pena!”. Certo il bambino protesta di fronte alla non immediata soddisfazione della sua richiesta; non ne vede il “di più” che custodisce ma fa solo esperienza della privazione che comporta. Ma, saper dire: *questo gioco che desideri lo possiamo chiedere a Natale o per il tuo compleanno, adesso, non si può. Adesso possiamo fermarci davanti alla vetrina e pensare a come potremmo giocare insieme*, muove il livello del desiderio, e quindi il pensiero. Prendersi cura dell’aspetto simbolico delle cose materiali avvia il decollo dal livello del bisogno al livello del desiderio. Questo significa che l’adulto che non accontenta il bambino rispondendo immediatamente al suo bisogno, sollecitando l’immaginazione e la rappresentazione muove le risorse, e quindi nutre il pensiero.

### S.B.

Quanto dici mi sembra centrale nella relazione educativa, potresti spiegarci meglio la relazione tra sviluppo del pensiero e nascita del desiderio?

### F.A.

Quando abbiamo una cena a cui teniamo molto, ad esempio una cena di Natale o un compleanno importante, ci prendiamo molta cura della preparazione della tavola (tovaglia, tovaglioli, fiori, presentazione dei piatti). Questo significa attendere l’evento preparandoci ad esso e non precipitandoci a soddisfare il nostro immediato bisogno: se ho fame mi siedo e mi nutro il prima possibile. Questo attendere l’evento prendendomi cura dei suoi aspetti simbolici, trasportato nella dinamica psichica significa

dare legna da ardere allo sviluppo del pensiero. Altrimenti prevale la fame e la priorità diventa mettermi comodo e nutrirmi. Viceversa è il desiderio che sostiene la mia capacità di attendere. Se non ci fosse il desiderio, se non ne valesse davvero la pena, non ci metterei tutte queste energie, se ne vale davvero la pena, mi adopero per non prendere scorciatoie, che mi farebbero soddisfare subito il mio bisogno, ma che mi priverebbero della gioia dell’attesa e dell’incontro che sto aspettando con tutta me stessa.

La mancanza genera desiderio.

Spesso l’adulto è in difficoltà a tollerare la fatica del bambino e si sostituisce: faccio io, faccio prima. Non è un giudizio sull’adulto: viviamo tutti una vita infernale in cui il tempo per la cura della relazione sembra essere sempre più risicato; tutti noi abbiamo bisogno di essere richiamati al fatto che i nostri bambini, in fondo, non ci chiedono di essere accontentati ma di essere stimati nel loro pensiero, di stimarli capaci di attendere e di domandare.

Certamente sta a noi modulare adeguatamente l’asticella: non chiedere troppo ma nemmeno troppo poco.

Che cosa ti aiuta a modulare l’asticella? La pazienza e l’umiltà di guardare e ascoltare il ritorno che il bambino ti dà: se si scoraggia vuol dire che ho chiesto troppo, se si siede, forse, ho chiesto troppo poco. I bambini ci aiutano ad aiutarli!

### S.B.

Torna fortemente la centralità della relazione affinché la mente si apra ...

### F.A.

Torna quello che tu stessa scrivi: “La cura della relazione educativa e didattica fonda le sue ragioni nella consapevolezza ben nota che nessun processo di apprendimento può inaugurarsi nel bambino in assenza di

una relazione affettiva”<sup>27</sup>. È dunque evidente che il movente dell'esplorazione è la fiducia data alla realtà interpersonale e oggettuale di essere carica di un significato che è possibile esplorare.

Ecco dunque il punto: che cosa favorisce il gusto esplorativo?

Lo favorisce un altro bisogno fondamentale dell'individuo, che si può chiamare "gusto del legame".

Se l'individuo non ha interiorizzato un legame di fiducia non ne soffre solo la sua vita interpersonale, ne è colpita anche la sua capacità di esplorazione.

Questo è vero all'inizio della vita, ma per analogia è vero in tutti i rapporti, non solo per le figure fiduciarie del bambino nella famiglia, ma anche nella scuola: quando questi rapporti di fiducia si stabiliscono positivamente favoriscono le capacità esplorative, quando presentano delle difficoltà le capacità esplorative ne risultano inibite.

Quindi l'adulto deve garantire contemporaneamente la qualità dell'unione affettuosa (offrire protezione) e il sostegno nell'esigenza di esplorazione (lasciare spazio).

Tutto questo favorisce quello che Winnicott chiama "accesso creativo alla vita", sottolineando il gusto dell'incontro, il desiderio di iniziativa che il bambino ha di fronte alla realtà se relazioni iniziali "sufficientemente buone" gli hanno permesso di stabilizzarsi in un atteggiamento di "fiducia di base" verso gli altri e verso il mondo. Sulla base di questa fiducia, comincia quella che è stata definita con una bella espressione, "l'avventura amorosa col mondo" (Mahler) che è alla base di ogni incontro e di ogni conoscenza: il desiderio di conoscenza si pone all'interno del desiderio di relazione, con se stessi, con il mondo, con gli altri, con il passato e con il futuro.

Questa affermazione è evidentemente densa di conseguenze sia per il rapporto educativo che per l'impostazione di ogni tipo di insegnamento.

L'apertura con cui il bambino si apre a conoscere parla di una sicurezza di base che non significa aver avuto a che fare con educatori perfetti, ma educatori presenti sì. Educatori che lo hanno tenuto per mano e gli hanno detto: "io ci sono, puoi contare su di me. Nel tuo cammino di crescita potrai incontrare ostacoli e pericoli, ma non sarai mai solo".

Le fiabe su questo sono illuminanti: i loro personaggi incontrano pericoli, avversità, prove, ma c'è sempre qualcuno a cui possono guardare o domandare; anche nei momenti di solitudine più drammatica, dentro di loro c'è almeno un ricordo di qualcosa di buono a cui possono desiderare di tornare.

Il punto non è la difficoltà, ma essere soli nella difficoltà.

L'unico problema vero nella vita è la solitudine.

#### **S. B.**

Per non perdere di vista ciò che tu dici non bastano due occhi e due orecchie.

#### **F. A.**

Non possiamo perdere di vista che, a prescindere dal contesto educativo o di insegnamento nel quale ci troviamo, il rapporto con il bambino o il ragazzo deve restare di natura asimmetrica.

Anche se il bambino è il più prezioso collaboratore, l'asimmetria deve essere mantenuta. Il bambino, per sentirsi al sicuro e sicuro, ha bisogno di sapere che lui e l'adulto non sono pari, mai.

Questa questione introduce un'altra parola centrale nella relazione educativa: la parola incontro. L'educazione è un incontro attraverso il quale, nella reciprocità, si cammina nella conoscenza di sé.

Tutte le esperienze di insegnamento possono, potenzialmente, essere trasformative?

<sup>27</sup> SILVIA BIFERALE op. cit. pag. 121.

Se è accaduto un incontro, sì.

Un incontro, anche breve, sé è stato un incontro non si dimentica, perché ti ha cambiato; non sei rimasto lo stesso.

Spesso non ne siamo così consapevoli, per cui dobbiamo avere l'umiltà di stare dentro un gruppo di lavoro che a questo ci richiami.

Uso la parola umiltà non in senso morale, ma in senso mentale: l'umiltà di chi sa essere pronto a ricevere anche quello che non prevede, pronto a riconoscere l'imprevisto, pronto a riconoscere ciò che non si aspetta.

Il punto è che a volte abbiamo la mente già satura di quello che ci aspettiamo e quindi il "non previsto" non lo sappiamo riconoscere e vedere; ma questo è umano.

Cosa ti salva da questo?

L'umiltà di sapere che altre menti, altri occhi, altri sguardi possono farti vedere ciò che tu non hai saputo vedere e ancora non vedi. Per queste ragioni non possiamo pensare di svolgere il nostro lavoro da soli, occorre che il gruppo nutra l'esperienza del singolo.

**S. B.**

Questo è un tuo appello che io apprezzo moltissimo perché credo che faccia bene a tutti noi considerare quanto il gruppo di colleghi ci offra la possibilità di ripensare il nostro lavoro, ci permetta di mantenere nella nostra mente la continuità che ci hai così ben descritto, in qualche modo ci salva.

**F. A.**

Io penso che in ogni esperienza professionale questo sia importante, ma in special modo nel lavoro educativo.

Sì, abbiamo bisogno di essere "salvati" dall'altro che, proprio perché un poco più distante, vede di più.

La vista, a differenza degli altri organi di senso – che per entrare in funzione, chiedono vicinanza – per funzionare chiede distanza.

Noi dipendiamo gli uni dagli altri, non siamo autonomi, non siamo autosufficienti, senza l'aiuto dell'altro perdiamo un pezzo di esperienza, diminuisce la nostra capacità di comprendere.



#### BREVE BIBLIOGRAFIA

PHILLIPS A., *I no che aiutano a crescere*, Feltrinelli, 1999.

MIELI G., *Il bambino non è un'elettrodomestico*, Feltrinelli, 2011.

*Apprendere dal bambino*, a cura di M. FRANCESCONI e D. SCOTTO DI FASANO, Borla, 2009.

RECALCATI M., *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina Editore, 2012.

MAIELLO S., *Gioco e Linguaggio*, Astrolabio, 2012.

Vincent Van Gogh,  
*Primi passi (dopo Millet)*, 1890.  
Metropolitan Museum of Art, New York

# Le interazioni tra training musicale e linguaggio a livello cerebrale

di Stefan Elmer

## 1. Il cervello dei musicisti come modello di neuroplasticità

Con l'avvento delle tecniche di neuro-immagine, negli ultimi trenta anni la disciplina delle neuroscienze cognitive ha contribuito a migliorare la comprensione delle complesse interrelazioni tra strutture e funzioni cerebrali. In aggiunta, questo ramo di ricerca ha enfatizzato i processi plastici di riorganizzazione del cervello che vengono mediati da sollecitazioni ambientali e regimi di allenamento in diversi ambiti<sup>28</sup>. Numerosi lavori di ricerca hanno evidenziato la particolare idoneità del cervello dei musicisti professionisti per documentare cambiamenti funzionali e strutturali in regioni che sono responsabili del controllo della motricità<sup>29</sup>, dell'elaborazione acustica<sup>30</sup> e di altre funzioni cognitive<sup>31</sup>, come per esempio la memoria a breve termine o la

- 
- <sup>28</sup> DRAGANSKI, B. ET AL. *Temporal and spatial dynamics of brain structure changes during extensive learning* in *Journal of Neuroscience* 26, 6314-6317 (2006) e HANGGI J., KOENEKE, S., BEZZOLA L. & JANCKE L., *Structural Neuroplasticity in the Sensorimotor Network of Professional Female Ballet Dancers* in *Human Brain Mapping* 31, 1196-1206 (2010).
- <sup>29</sup> BANGERT M. & SCHLAUG G. *Specialization of the specialized in features of external human brain morphology* in *European Journal of Neuroscience* 24, 1832-1834 (2006) e IMFELD A., OECHSLIN M. S., MEYER M., LOENNEKER T. & JANCKE L., *White matter plasticity in the corticospinal tract of musicians: a diffusion tensor imaging study*. In *Neuroimage* 46, 600-607, doi:10.1016/j.neuroimage.2009.02.025 (2009).
- <sup>30</sup> HYDE, K. L. ET AL. *Musical Training Shapes Structural Brain Development* in *Journal of Neuroscience* 29, 3019-3025 (2009); KUHNIS J., ELMER S., MEYER M. & JANCKE L., *The encoding of vowels and temporal speech cues in the auditory cortex of professional musicians: An EEG study* in *Neuropsychologia* 51, 1608-1618 (2013); MARIE C., KUJALA T. & BESSON M., *Musical and linguistic expertise influence pre-attentive and attentive processing of non-speech sounds* in *Cortex* 48, 447-457 (2012).
- <sup>31</sup> SCHULZE K. & KOELSCH S., *Working memory for speech and music* in *Neurosciences and Music Iv: Learning and Memory* 1252, 229-236 (2012); ZUK J., BENJAMIN C., KENYON, A. & GAAB N., *Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians* (vol 9, e99868, 2014). *Plos One* 10 (2015)

memoria di lavoro. I fattori più importanti che rendono i musicisti professionisti particolarmente idonei per oggettivare effetti plastici sono l'inizio precoce del *training* (normalmente prima del settimo anno di età) e le parecchie ore di allenamento accumulate durante la carriera (più di 10.000 ore di allenamento fino alla maggiore età)<sup>32</sup>.

## 2. *Training* musicale e elaborazione del linguaggio

### 2.1. L'elaborazione corticale di sillabe e vocali

Dopo avere documentato gli effetti plastici associati con il *training* musicale, nell'ultimo decennio la disciplina delle neuroscienze cognitive ha cominciato a interessarsi di possibili effetti *transfer* tra musica e linguaggio<sup>33</sup>. Questa disciplina scientifica relativamente recente si basa su un corpo di evidenze abbastanza ampio che suggerisce (1) una sovrapposizione parziale delle reti neurali che rispondono sia alla musica che al linguaggio, (2) un alto grado di similarità acustica tra suoni musicali e vocali, e

3) cambiamenti plastici indotti dal *training* musicale in regioni responsabili per l'elaborazione del linguaggio<sup>34</sup>. Basandosi sul fatto che i segnali acustici vengono elaborati in primo luogo dalla corteccia uditiva, diversi gruppi di ricerca hanno cominciato a misurare la risposta del cervello di musicisti e non-musicisti a elementi basilari del linguaggio, cioè vocali e sillabe (consonante-vocale)<sup>35</sup>. Il "planum temporale" è una struttura cerebrale che fa parte della corteccia uditiva ed è specializzata nell'elaborazione spettrale e temporale di segnali acustici<sup>36</sup>. Il "planum temporale" dell'emisfero sinistro è particolarmente specializzato nelle analisi temporali (importante per la percezione delle sillabe), quello destro invece dimostra una risoluzione spettrale (importante per la percezione delle vocali) maggiore.

Basandoci su studi precedenti che hanno dimostrato un'espansione strutturale del "planum temporale" sinistro in musicisti professionisti<sup>37</sup>, in una serie di studi abbiamo verificato se i musicisti siano avvantaggiati nella discriminazione e categorizzazione di sillabe<sup>38</sup>.

- 
- <sup>32</sup> ERICSSON K. A., *The role of deliberate practice in the acquisition and maintenance of expert performance* in *Int J Psychol* 31, 4661-4661 (1996).  
ERICSSON K. A., KRAMPE R. T. & TESHCHROMER C., *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance* in *Psychol Rev* 100, 363-406, doi:Doi 10.1037/0033-295x.100.3.363 (1993).
- <sup>33</sup> PATEL A. D., *Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis*, *Front Psychol* 2, doi:ARTN 142, 10.3389/fpsyg.2011.00142 (2011)
- <sup>34</sup> BESSON M., CHOBERT J. & MARIE C., *Transfer of training between music and speech: common processing, attention, and memory*, in *Front Psychol* 2 (2011); PATEL A. D., *ivi*.
- <sup>35</sup> PATEL A. D., *ivi*.
- <sup>36</sup> GRIFFITHS T. D. & WARREN J. D., *The planum temporale as a computational hub* in *Trends in Neurosciences* 25, 348-353 (2002).
- <sup>37</sup> LUDERS E., GASER C., JANCKE L. & SCHLAUG G., *A voxel-based approach to gray matter asymmetries* in *Neuroimage* 22, 656-664 (2004).
- <sup>38</sup> ELMER S., HANGGI J. & JANCKE L., *Interhemispheric transcallosal connectivity between the left and right planum temporale predicts musicianship, performance in temporal speech processing, and functional specialization* in *Brain Struct Funct* 221, 331-344, doi:10.1007/s00429-014-0910-x (2016); ELMER S., HÄNGGI J., MEYER M. & JÄNCKE L., *Increased cortical surface area of the left planum temporale in musicians facilitates the categorization of phonetic and temporal speech sounds* in *Cortex* doi:p11: S0010-9452(13)00090-7. 10.1016/j.cortex.2013.03.007. [Epub ahead of print] (2013); ELMER S., MEYER M. & JANCKE L., *Neurofunctional and Behavioral Correlates of Phonetic and Temporal Categorization in Musically Trained and Untrained Subjects*, in *Cereb Cortex* 22, 650-658 (2012).



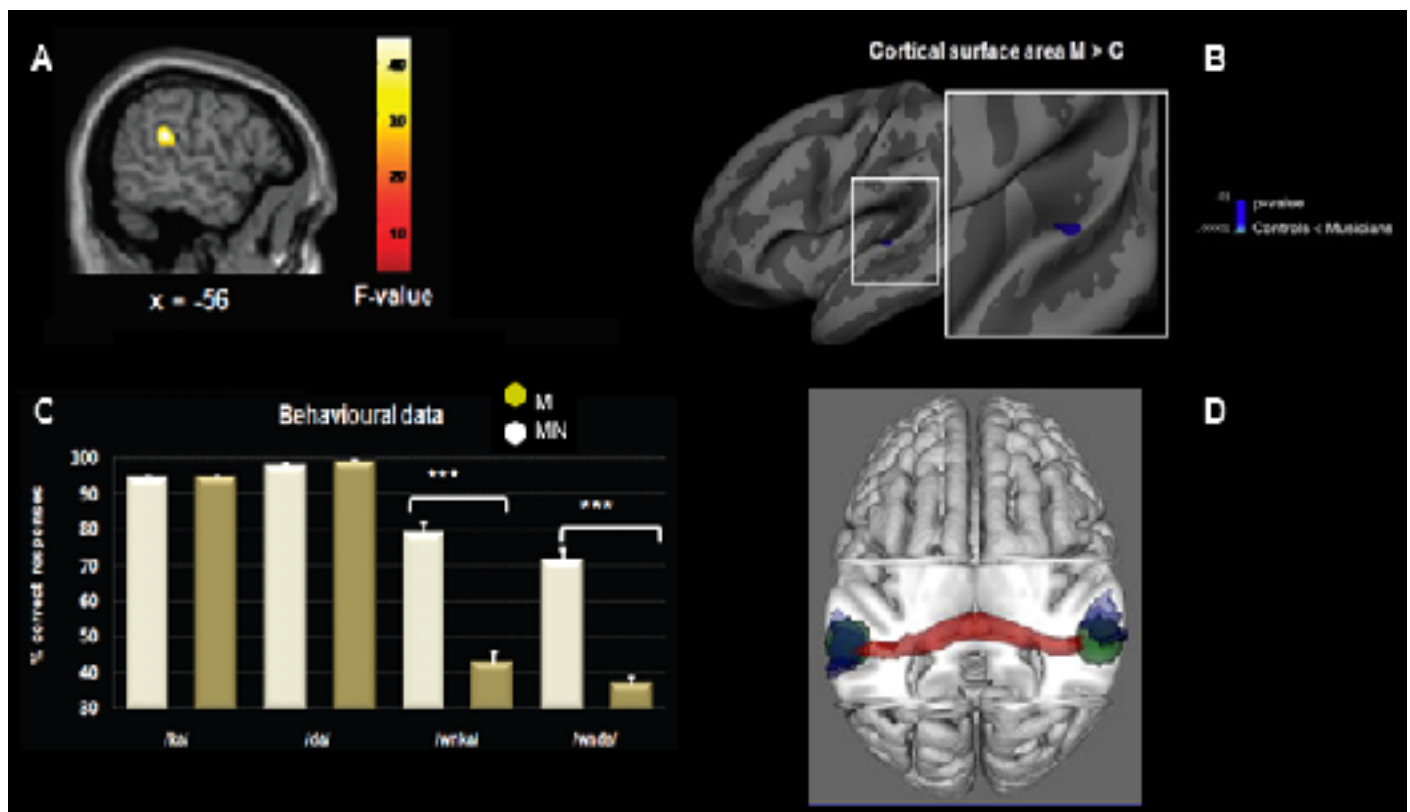


Figura 1: A = Attività cerebrale maggiore nei musicisti (M) rispetto ai non-musicisti (NM) nel “planum temporale” sinistro. B = Area di superficie maggiore del “planum temporale” sinistro nei musicisti rispetto ai non-musicisti. C = dati comportamentali dei musicisti e non-musicisti. D = Fascio nervoso che collega il “planum temporale” destro con quello sinistro.

Le analisi dei dati comportamentali hanno effettivamente dimostrato un vantaggio dei musicisti nell’elaborazione di questi elementi basilari del linguaggio. In aggiunta, la migliore prestazione dei musicisti era accompagnata da un’espansione della superficie del “planum temporale” sinistro<sup>39</sup> e da un aumento dell’attività cerebrale nella stessa regione<sup>40</sup>. Abbiamo anche riscontrato una correlazione tra il grado di mielinizzazione del fascio nervoso che collega il “planum temporale” dei due emisferi, la prestazione comportamentale dei partecipanti durante il compito di categorizzazione fonetica e l’attività del “planum temporale” sinistro<sup>41</sup>. Nel loro insieme, questi risultati suggeriscono che i vantaggi comportamentali dei musicisti nell’elaborazione di sillabe (e vocali) non

dipendono solo dall’architettura funzionale e strutturale della corteccia uditiva ma anche dalla “divisione del lavoro” all’interno del sistema uditivo (connettività di tipo strutturale e funzionale). In futuro, bisognerà cercare di capire come questi effetti plastici che sono osservabili su più scale, interagiscono con il tipo di allenamento musicale, l’inizio del *training*, e le ore di allenamento musicale.

## 2.2. L'apprendimento della discriminazione fonetica

Dopo aver documentato cambiamenti funzionali e strutturali del sistema uditivo che portano a vantaggi comportamentali dei musicisti nella discriminazione e categorizzazione di sillabe, abbiamo sviluppato nuovi

<sup>39</sup> ELMER S., HÄNGGI J., MEYER M. & JÄNCKE L., Ivi.

<sup>40</sup> ELMER S., MEYER M. & JANCKE L., Ivi.

<sup>41</sup> ELMER S., HÄNGGI J. & JANCKE L., Ivi.

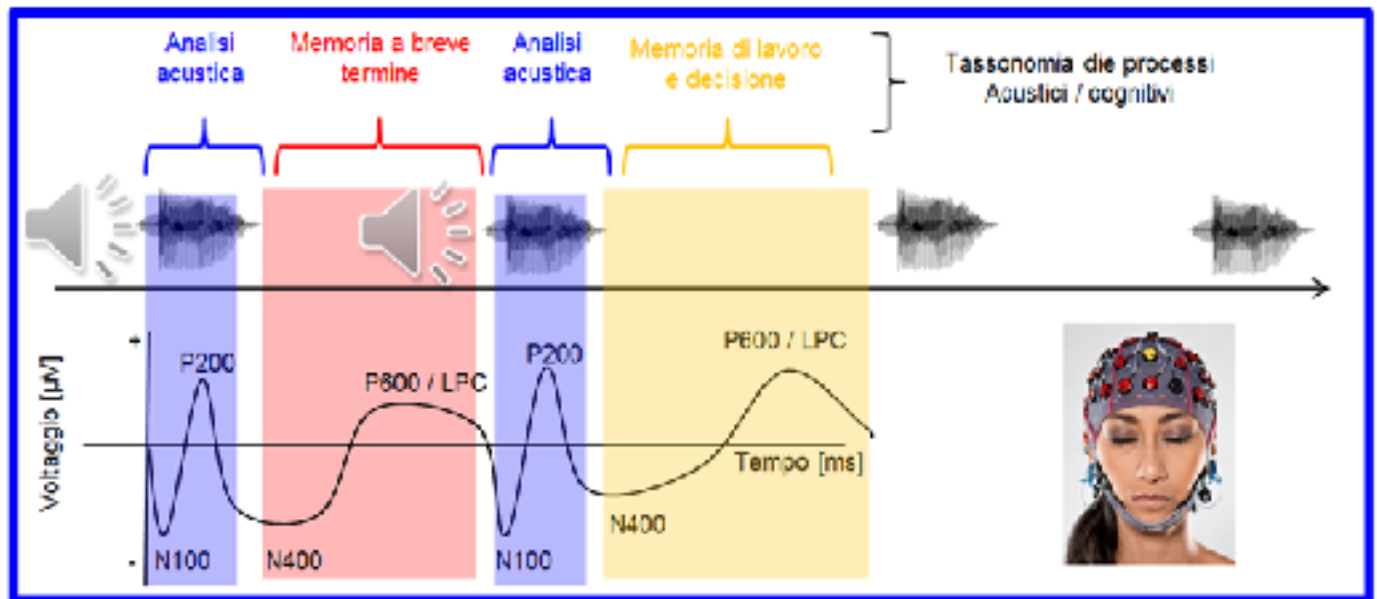


Figura 2: Dinamica temporale dell'esperimento concernente l'apprendimento della discriminazione fonetica, tassonomia dei processi acustici e cognitivi, e risposte encefalografiche.

esperimenti per esaminare possibili interazioni tra percezione fonetica e processi mnemonici. In questo ambito, abbiamo usato l'elettroencefalografia per misurare l'attività cerebrale di un gruppo di musicisti e non-musicisti mentre i partecipanti dovevano apprendere a distinguere due sillabe (consonante-vocale) manipolate nella dimensione spettrale della vocale (prima formante, 364-476 Hz) presentate in successione con un tempo di esposizione di 300 ms, un intervallo di 1 secondo tra i due stimoli e un intervallo di 1.5 secondi prima di presentare la successiva combinazione di sillabe<sup>42</sup>.

Usando un esperimento di questo tipo siamo in grado di definire una tassonomia dei processi acustici e cognitivi necessari per svolgere il compito di discriminazione fonetica. Come visibile nella *figura 2*, la codifica dei due stimoli richiede una analisi spettro-temporale delle sillabe. In aggiunta, per svolgere il compito, il primo stimolo deve essere tenuto nella memoria a breve termine e le tracce mnemoniche del primo e secondo stimolo devono essere paragonate (memoria di lavoro) in

modo da poter giudicare la similarità acustica tra le due sillabe. Tutti questi processi acustici e mnemonici possono essere associati a delle caratteristiche curve dell'elettroencefalogramma. Le analisi acustiche evocano un potenziale elettrico chiamato complesso N100/P200 che rispecchia l'attività della corteccia uditiva.

D'altro canto i processi mnemonici sono associati a risposte toniche tra 400 e 1000 ms (N400 e LPC).

L'analisi dei dati comportamentali ha rivelato tempi di reazione generalmente più brevi nei musicisti rispetto ai non-musicisti. In aggiunta, i musicisti commettono meno errori nel compito di discriminazione fonetica, ma solo nel terzo blocco dell'esperimento.

Questi dati comportamentali sono particolarmente interessanti perché dimostrano che il vantaggio dei musicisti nel discriminare fonemi che fanno parte del repertorio linguistico della lingua nativa è mediato da un processo di apprendimento più rapido piuttosto che da un vantaggio di tipo generico. Infine, è interessante notare che le analisi elettroencefalografiche hanno dimostrato

<sup>42</sup> ELMER S., GREBER M., PUSHPARAJ A., KUHNIS J. & JANCKE L., *Faster native vowel discrimination learning in musicians is mediated by an optimization of mnemonic functions*, in *Neuropsychologia* 104, 64-75, doi:10.1016/j.neuropsychologia.2017.08.001 (2017).



che i due gruppi non differiscono nell'ampiezza del complesso N100/P200 ma solo nelle risposte elettroencefalografiche tardive (N400 e LPC).

Questi risultati suggeriscono che i vantaggi dei musicisti nell'apprendimento della discriminazione fonetica non sono ristretti a una migliore risoluzione del sistema uditivo ma possono anche essere mediati da un'ottimizzazione dei processi mnemonici.

### 2.3. La segmentazione del linguaggio e l'apprendimento del significato di nuove parole

La segmentazione del linguaggio è uno dei processi basilari che contribuisce all'identificazione delle parole all'interno di un segnale acustico continuo come il linguaggio. Infatti, adulti che imparano una lingua straniera (per esempio il cinese) devono essere in grado di riconoscere i punti di transizione che indicano dove inizia e dove finisce una parola. Diversi esperimenti condotti con neonati hanno dimostrato che il riconoscimento di singole parole è mediato dalla transizione probabilistica delle sillabe, ovvero dalla probabilità di successione di sillabe che formano una parola<sup>43</sup>. Recentemente, un gruppo di ricerca di Barcellona<sup>44</sup> che ha analizzato la connettività di tipo strutturale e funzionale del cervello, ha fatto vedere che partecipanti adulti (non-musicisti), che imparano meglio a ricordare delle pseudo-parole presentate in modo acustico all'interno di un flusso continuo di altre pseudo-parole, dimostrano una connettività maggiore

nell'emisfero sinistro tra la corteccia uditiva e l'area di Broca. Questi risultati indicano che la segmentazione del linguaggio necessita la comunicazione tra il sistema uditivo e centri articolatori situati nel lobo frontale. Ispirati da questi risultati, abbiamo tentato di effettuare un esperimento simile con un gruppo di musicisti e non-musicisti focalizzandoci sulla connettività funzionale misurata con l'elettroencefalografia<sup>45</sup>.

Questo studio era motivato dal fatto che musicisti professionisti spesso dimostrano una connettività strutturale e funzionale maggiore tra il lobo temporale-parietale e frontale. Le analisi dei dati comportamentali dimostrano che i musicisti hanno un vantaggio nella segmentazione del linguaggio e si ricordano più pseudo-parole dei non-musicisti. In aggiunta, come da ipotesi, i musicisti erano caratterizzati da una connettività maggiore nell'emisfero sinistro tra il lobo parietale e l'area di Broca.

In un ultimo esperimento ci siamo chiesti se i musicisti dimostrano anche vantaggi simili quando si tratta di imparare il significato di nuove parole. Vantaggi di questo genere potrebbero avere origine nell'ottimizzazione delle funzioni uditive o cognitive che vengono mediate tramite l'allenamento musicale. In collaborazione con un gruppo di ricerca di Marsiglia<sup>46</sup>, abbiamo presentato a un gruppo di musicisti e non-musicisti delle sillabe della lingua thai che variavano in diversi parametri acustici in associazione con delle immagini. Il compito dei partecipanti era di imparare il significato di queste nuove parole thai (per

<sup>43</sup> KUHL P. K., *Early language acquisition: Cracking the speech code*, in *Nature Reviews Neuroscience* 5, 831-843 (2004).

<sup>44</sup> LOPEZ-BARROSO, D. ET AL., *Word learning is mediated by the left arcuate fasciculus* in *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 110, 13168-13173 (2013).

<sup>45</sup> ELMER S., ALBRECHT, J., VALIZADEH S. A., FRANCOIS, C. & RODRIGUEZ-FORNELLS A., *Theta Coherence Asymmetry in the Dorsal Stream of Musicians Facilitates Word Learning*, in *Sci Rep* 8, 4565, doi:10.1038/s41598-018-22942-1 (2018).

<sup>46</sup> DITTINGER E. ET AL. *Professional music training and novel word learning: from faster semantic encoding to longer-lasting word representations*, in *Journal of Cognitive Neuroscience* 28, 1584-1602 (2016).

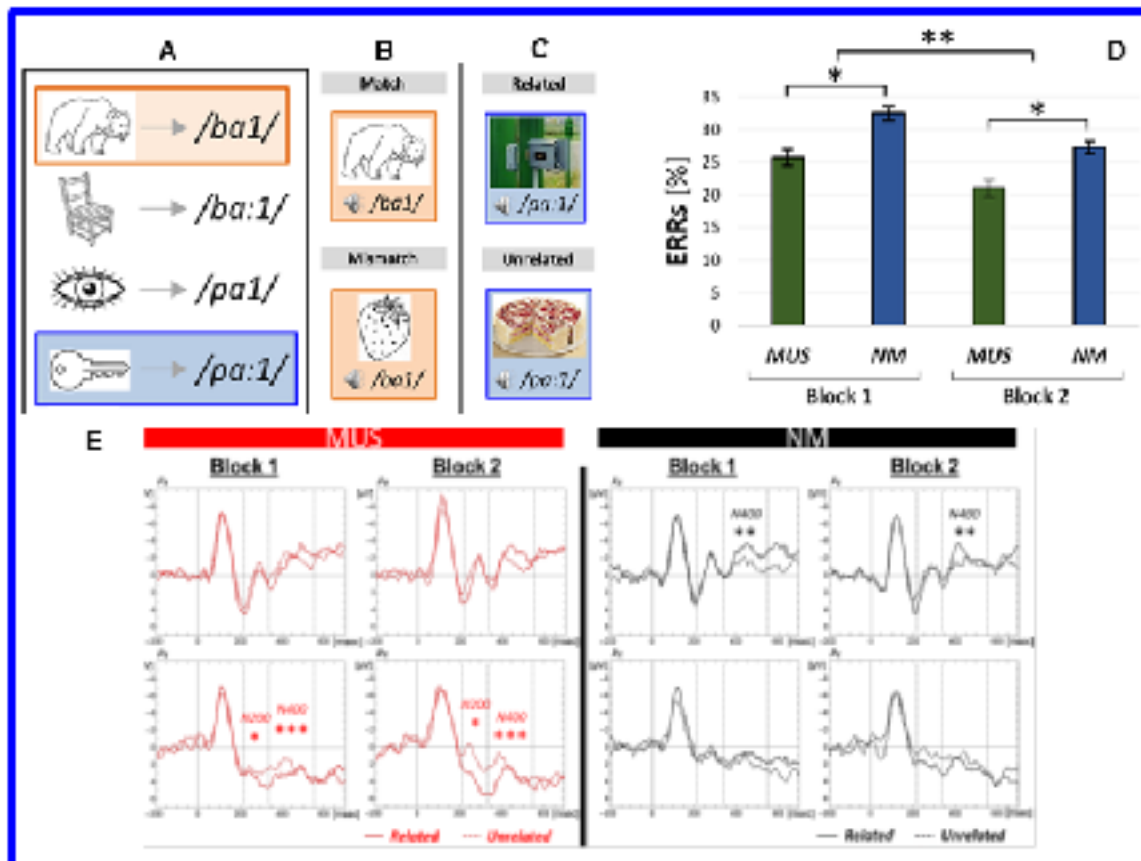


Figura 3: A = fase di apprendimento; B = fase associativa; C = fase semantica. D = dati comportamentali (MUS = musicisti, NM = non-musicisti). E = dati elettroencefalografici.

esempio /pa/ = orso polare). L'esperimento comprendeva tre fasi, una fase di apprendimento, una fase associativa, e una fase semantica. Nella fase di apprendimento i partecipanti dovevano imparare le nuove associazioni. Nella fase associativa i partecipanti avevano il compito di decidere se le combinazioni di parole e immagini corrispondevano a quelle apprese nella prima fase. Infine, nella fase semantica abbiamo usato delle nuove immagini che erano semanticamente affini (per esempio l'immagine di una fragola e una torta di fragole) o non affini a quelle imparate in precedenza. Quest'ultima manipolazione è stata usata soprattutto per accertare che i partecipanti non imparassero solo le associazioni tra parole e immagini ma risolvessero il compito tramite un accesso alla memoria lessicale-semantica. Anche in questo esperimento abbiamo osservato un vantaggio comportamentale nei musicisti, ma solo nel compito

semantico. In aggiunta, le analisi elettroencefalografiche hanno dimostrato che solo i musicisti mostravano tipiche curve dell'encefalogramma sul lobo parietale che sono caratteristiche per un accesso di tipo lessicale-semantico (componente N400). Questo ultimo studio è particolarmente interessante perché mostra che i vantaggi dei musicisti non sono solo ristretti a semplici analisi acustiche o funzioni mnemoniche ma si estendono a funzioni complesse del linguaggio come l'apprendimento di nuove parole.

### 3. Conclusioni

- Il training musicale influenza la struttura e la funzione del cervello sin dalla giovane età (neuroplasticità)
- La neuroplasticità è un fenomeno sistemico e non locale

- Il training musicale facilita l'elaborazione spettro-temporale di sillabe e vocali tramite l'ottimizzazione di processi acustici e cognitivi
- I musicisti dimostrano vantaggi nella segmentazione del linguaggio e sono facilitati nell'apprendimento di nuove parole
- Le relazioni tra training musicale e linguaggio si possono osservare già durante l'infanzia e vengono conservate in età avanzata

# LA MLT UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

di **Marisa Perez**

La diferencia fundamental entre los modelos educativos que heredan la visión mecanicista propia del siglo XIX, con los modelos más integradores y holísticos surgidos a lo largo del siglo XX, es que los primeros observan la realidad del aprendizaje desde fuera, poniendo énfasis en el producto y en la consecución de logros, creando sensación de fracaso cuando estos logros, la mayor parte de las veces establecidos de forma arbitraria, se escapan de la capacidad del niño. Los segundos, en cambio, ponen toda su atención en el proceso y por tanto profundizan más en el “como” que en el “que” y se acercan de forma respetuosa y confiada hacia la dimensión interna del aprendizaje. Es el respeto hacia los procesos madurativos que viven los niños y la eliminación del concepto de fracaso en el aprendizaje. Cuando el interés brota del interior y el estímulo es adecuado, el aprendizaje siempre fluye y es por naturaleza expansivo y exitoso. Los aprendizajes nunca son lineales sino extraídos desde una selección personal de cada individuo de percepciones y procesos globales e integrados. De la interacción creativa y exitosa con el medio surge el aprendizaje y consecuentemente el logro.

En la enseñanza general pedagogos como Montessori, Rebeca Wild o Rudolf Steiner, marcan este nuevo paradigma educativo. En la enseñanza de la música, sin duda es Edwin Gordon el pedagogo que abre la puerta de este nuevo paradigma. Nadie anteriormente a él había descrito con tanta claridad cómo funciona el proceso del apren-

dizaje musical de una forma estructurada y precisa, basada en un amplio trabajo empírico.

Cuando se entra en crisis con un paradigma porque se ven los errores y limitaciones, abrimos nuestras mentes hacia la comprensión de uno nuevo. La forma en la que mayoritariamente se sigue enseñando música resulta absurda e incongruente, cuando nos desprendemos de la idea de haberlo visto hacer así siempre y que nos hace verlo como lo normal.

Resulta curioso que vivamos en un mundo donde la investigación científica y tecnológica es incesante y en el que cualquier técnica o cualquier aparato caen obsoletos en pocos meses, pero en cambio nos volvamos tan rígidos e inamovibles en todo lo que concierne a nuestros sistemas de pensamiento y las formas de comportamiento que apoyamos en ellos.

Pronto en mi etapa de estudiante entré en crisis con la forma en la que mis profesores me enseñaban música y fui consciente de las graves consecuencias que tiene un aprendizaje musical que no se base en la extracción de significado musical desde la escucha. Era capaz de interpretar grandes obras virtuosísticas en el piano y en cambio me veía limitada en habilidades más básicas como sacar de oído, armonizar, arreglar o improvisar.

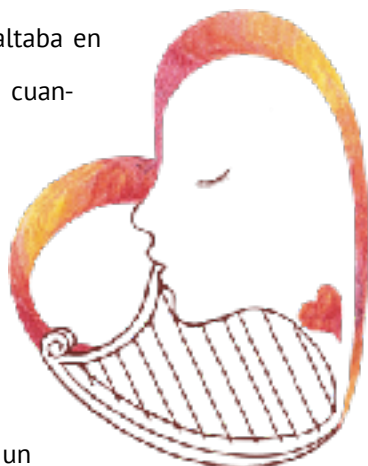
Cuando llegó el momento para mí de ser profesora de piano, siempre investigué nuevas formas de completar lo que a mi entender faltaba en el planteamiento tradicional. Pero cuando en el año 2003 conocí casualmente la MLT de Edwin Gordon y reconocí en ella la clave de toda mi búsqueda, me di cuenta que la cuestión no era completar sino cambiar desde la raíz misma, en definitiva hacer un

cambio de paradigma.

Durante todos estos años profundizando y aplicando la MLT, primero en mis clases de piano y después “retrocediendo” hacia etapas previas para llegar a tener una visión de conjunto, he llegado a comprender que lo que la MLT ofrece a los educadores musicales es un paso evolutivo y en definitiva inevitable a largo plazo. Esta convicción me llevó a tomar la decisión de crear en España un organismo que se dedicase a difundir con la mayor efectividad posible este corpus de conocimiento y reflexión y así ayudar a esta evolución hacia formas más integradoras de aprendizaje.

Así surgió en el 2015 IGEME (Instituto Gordon de Educación Musical España), con la clara vocación de ayudar a transformar la realidad de la educación musical en España, tomando como gran herramienta la MLT de Edwin Gordon. Este proyecto surgió desde el comienzo con una doble vertiente: realizar un proyecto educativo que se basara al 100% en los principios de la MLT, la Escuela de Música con Corazón, y por otro lado ofrecer programas de formación para asistir a todos los profesores que quieran acompañarnos en este camino y reestructurar sus planteamientos didácticos y metodológicos.

La Escuela de Música con Corazón ([www.musicaconcorazon.com](http://www.musicaconcorazon.com)) tiene su sede en Madrid y propone, en su proyecto educativo, un camino de aprendizaje musical basado en



MÚSICA CON  
CORAZÓN

la MLT, desde el inicio de la vida, porque desde que nacemos estamos aprendiendo y precisamente es en los primeros meses y años de vida cuando lo que aprendemos más nos impacta e influye para el resto de nuestra vida. El bebé que crece rodeado de música verá toda su personalidad y todas sus habilidades mentales y emocionales influenciadas por este aprendizaje. Porque la música es un lenguaje y debe aprenderse como tal. No se requiere ninguna madurez motriz, ni emocional, ni mental especial para comenzar a absorber música y a interactuar con ella. Música rica, en diferentes modos y métricas musicales, contrastes sonoros y tímbricos será el hábitat donde puede crecer el amor a la música que brota cuando la asimilamos desde la cuna en un ambiente de conexión emocional.

La clase de música va creciendo con los pequeños músicos, cuyas habilidades básicas serán desarrollar su voz de cantar, moverse con musicalidad, escuchar, sentir, imitar, discriminar, comparar, realizar, ajustar, improvisar, en definitiva ir captando la lógica interna de un lenguaje de energía y expresión que se encuentra y afecta a la totalidad de su ser. El niño que aprende música nos lo demuestra no por las explicaciones que nos pueda ir dando sino porque le veremos irse comportando de manera musical, su voz, su cuerpo, su reacción a la música, su capacidad de comenzar a crearla. Va madurando como persona y como músico al mismo tiempo.

Después ascendemos hacia la parte conceptual. Ponemos sílabas tonales a los sonidos, con el DO MOVIL los niños se hacen conscientes de las relaciones tonales que cohesionan los sonidos. Ponemos sílabas rítmicas a nuestros patrones rítmicos asentados en la fluidez de nuestro movimiento corporal. A la edad apropiada aparece el instrumento musical, cuyo aprendizaje se integra en la clase de música y siempre rodeados de compañeros para tocar juntos, improvisar. El niño toca en el instrumento lo que

escucha en su interior, canciones que comprende tonalmente porque oye sus sílabas tonales en su cabeza, o lo que inventa, explorando o imaginando.

Cuando el niño ya tiene una base muy sólida tocando, improvisando, cantando, su coordinación corporal es óptima y maneja las sílabas tonales y rítmicas con soltura, aproximadamente hacia los 9 o 10 años, es el momento de comenzar a leer y escribir música. Los niños reconocerán en la partitura los patrones que ya conocen y sabrán cómo suenan sin necesidad de tocarlos previamente en el instrumento.

El espacio de la clase de música se convierte así en un espacio amplio, dilatado en el tiempo, donde conviven incluso niños de diferentes edades, y que ofrece la posibilidad de crecer a cada uno a su ritmo. Los niños se van musicalizando, aprenden a tocar un instrumento hasta donde ellos estén dispuestos a llegar. Los niños que aprenden así suelen regular por sí mismos la práctica en casa. Les gusta cantar lo que tocan, tocar lo que cantan, explorar, improvisar, variar las canciones que saben, tener su repertorio, etc.

En su parte formativa IGEME tiene en marcha su programa de Certificación de Profesor/a de Educación Musical Temprana, dividido en 2 niveles. Este programa es itinerante y se realiza al menor en 5 ciudades diferentes de la geografía española cada año. Anualmente más de 100 personas participan en este programa que se amplía a partir del curso 2018/19 al segundo nivel.

Nuestro equipo lo componen 4 profesoras, todas ellas formadas en diversas universidades de los EEUU. Actualmente IGEME tiene 150 socios federados y es un número que crece cada año. Los socios además de importantes descuentos en los cursos que organizamos tienen acceso gratuito a nuestra revista digital AUDIT, que ofrece recur-

son muy diversos para la clase de música en diferentes etapas.

En el curso 2017/18 hemos comenzado con un programa formativo en el piano. Además cada curso IGEME invita a profesores reconocidos internacionalmente y con experiencia en la aplicación de la MLT para cubrir diferentes áreas de la educación musical.

IGEME también tiene entre sus objetivos ir publicando materiales para la clase de música basada en la MLT. Actualmente tenemos publicado el Currículo para la Educación Musical Temprana: “Jugando con la Música BEBÉS”, tanto en español como en catalán.

# LA MLT UN NUOVO PARADIGMA EDUCATIVO

di **Marisa Perez**

traduzione italiana a cura di **Valentina Ronchi**

La differenza fondamentale tra i modelli educativi che ereditano la visione meccanicistica del XIX secolo e quelli più integrativi e olistici nati nel corso del XX secolo è che i primi osservano la realtà dell'apprendimento da un punto di vista esterno, mettendo l'accento sul prodotto e sul conseguimento di risultati, creando un'impressione di insuccesso quando questi risultati, la maggior parte dei quali stabiliti in forma arbitraria, sfuggono alle capacità del bambino. I secondi, invece, concentrano tutta l'attenzione sul procedimento e approfondendo maggiormente il "come" rispetto al "cosa", si avvicinano in maniera rispettosa e fiduciosa alla dimensione interiore dell'apprendimento. Si tratta di rispetto verso i processi di maturazione che vivono i bambini e di eliminazione del concetto di insuccesso nell'apprendimento. Quando l'interesse nasce da dentro e lo stimolo è adeguato, l'apprendimento scorre sempre libero e, per natura, si espande e porta al successo. I processi di apprendimento non sono mai lineari, ma sono ricavati da una selezione personale, da parte di ciascun individuo, tra percezione e sviluppo globale e comprensivo. Dall'interazione creativa e di successo con lo strumento nasce l'apprendimento e, di conseguenza, il risultato.

Nell'insegnamento generale questo nuovo paradigma educativo è definito da pedagoghi come Montessori, Rebeca Wild o Rudolf Steiner. Nell'insegnamento della musica è, senza dubbio, Edwin Gordon il pedagogo che spalanca le porte di questo nuovo paradigma. Nessuno



prima di lui aveva descritto così chiaramente come funziona il processo di apprendimento musicale in maniera strutturata e precisa, sulla base di un ampio lavoro empirico. Quando un paradigma entra in crisi di fronte alla dimostrazione dei suoi errori e delle sue limitazioni, apriamo la mente verso la comprensione di un paradigma nuovo. Il metodo di insegnamento della musica che va ancora per la maggiore, si rivela così assurdo e incongruente, se lo osserviamo con obiettività prendendo le distanze dalla consuetudine didattica della tradizione. È curioso il fatto che viviamo in un mondo in cui la ricerca scientifica e tecnologica è irrefrenabile, dove qualunque tecnica o strumento diventa obsoleto in pochi mesi ma che, ciononostante, diventiamo rigidi e inamovibili davanti a tutto ciò che riguarda i nostri sistemi di pensiero e le forme di comportamento che si basano su di essi. Ben presto, nella mia carriera da studente, sono entrata in crisi per il modo in cui i miei professori mi insegnavano musica ed ero consapevole delle gravi conseguenze che comporta un apprendimento musicale che non si basa sull'estrazione del significato musicale attraverso l'ascolto. Ero in grado di eseguire al pianoforte grandi opere virtuosistiche, ma poi mi sentivo limitata nelle capacità più basilari come suonare a orecchio, accordare, arrangiare o improvvisare.

Quando è arrivato il mio momento di essere insegnante di pianoforte, ho cercato forme sempre nuove per completare quello che, a mio modo di vedere,

mancava nell'impostazione tradizionale. Nel

2003 però, per caso, sono venuta a conoscenza della Music Learning

Theory (MLT) di Edwin Gordon e

ho riconosciuto in essa la chiave di tutta la mia ricerca.

Mi sono resa conto che il problema non era completare, ma cambiare fin dalla radice,

compiere cioè un cambio di paradigma.

Durante tutti questi anni di approfondimento e applicazione della MLT, nelle mie lezioni di pianoforte prima e poi tornando "indietro" verso le tappe precedenti per arrivare ad avere una visione del quadro generale, sono arrivata a comprendere che quello che la MLT offre agli educatori musicali è un passo evolutivo e, in una prospettiva a lungo termine, inevitabile. Questa convinzione mi ha portato a prendere la decisione di dare vita a una organizzazione in Spagna che si dedicatesse a diffondere con la maggior efficacia possibile questo corpus di conoscenza e riflessioni, e aiutare così questa evoluzione verso forme di apprendimento più integrative.

Quindi nel 2015 è nato IGEME (Istituto Gordon de Educación Musical España, Istituto Gordon di Educazione Musicale in Spagna - ndt) con la chiara vocazione di aiutare a trasformare la realtà dell'educazione musicale in Spagna, prendendo come solido fondamento la MLT di Edwin Gordon. Fin dal principio questo progetto è nato con un duplice scopo: realizzare un progetto educativo, cioè la Escuela de Música con Corazón (Scuola di Musica con il cuore), che si basasse al cento per cento sui principi MLT e, dall'altra parte, offrire programmi di formazione per assistere tutti gli insegnanti che volessero accompagnarci in questo cammino e riorganizzando i loro programmi didattici e metodologici.

La Escuela de Música con Corazón

([www.musicaconcorazon.com](http://www.musicaconcorazon.com))



MÚSICA CON  
CORAZÓN

ha sede a Madrid e propone, nel suo progetto educativo, un cammino di apprendimento musicale basato sulla MLT fin dalla nascita, perché è dal momento in cui nasciamo che cominciamo ad apprendere, ed è proprio ciò che impariamo nei primi mesi e anni di vita che esercita un impatto e una influenza persistenti sul resto della nostra esistenza. Un neonato che cresce circondato dalla musica vedrà tutta la sua personalità e le sue abilità cognitive ed emotive influenzate da questo apprendimento. Dato che la musica è un linguaggio la si deve apprendere in quanto tale e non serve alcuna speciale maturità motoria, emotiva o mentale per cominciare ad assorbirla e interagire con essa. Una musica ricca, composta con diversi modi e metri musicali, contrasti sonori e timbrici, costituisce l'habitat dove può crescere l'amore per la musica che germoglia quando l'assimiliamo fin dalla culla in un ambiente di connessione emotiva.

Le lezioni di musica crescono insieme ai piccoli musicisti, le cui abilità di base saranno sviluppare la voce per cantare, muoversi con musicalità, ascoltare, sentire, imitare, discriminare, confrontare, comporre, sistemare, improvvisare e, alla fine, andare a individuare la logica interna di un linguaggio, fatto di energia ed espressione, che incontra e influenza la totalità dell'essere. Il bambino che apprende la musica non ce lo dimostra attraverso le spiegazioni che può darci, ma piuttosto perché lo vedremo muoversi in maniera musicale, nella voce, nel corpo, nella reazione alla musica, nella capacità di iniziare a crearla. Matura come persona e come musicista allo stesso tempo.

Dopodiché si passa alla parte concettuale. Accostiamo le sillabe tonali ai suoni: con il Do mobile i bambini diventano coscienti delle relazioni tonali che amalgamano i suoni. Accostiamo le sillabe ritmiche ai nostri pattern ritmici stabiliti nella fluidità del movimento corporeo. Al momento giusto compare lo strumento musicale, il cui apprendimento si integra nelle lezioni di

musica e avviene sempre in un contesto di gruppo per suonare insieme e improvvisare. Il bambino suona lo strumento in base a ciò che sente dentro di sé, canzoni che comprende dal punto di vista tonale, perché sente le sillabe tonali nella sua testa, oppure canzoni che inventa attraverso l'esplorazione o l'immaginazione.

Quando il bambino ha una base molto solida nel suonare, improvvisare e cantare, quando possiede un'ottima coordinazione corporea e se la cava da solo con le sillabe tonali e ritmiche, intorno ai 9-10 anni, è il momento di cominciare a leggere e scrivere musica. I bambini riconosceranno nella partitura i pattern che già conoscono e sapranno come suonano senza la necessità di provarli prima con lo strumento.

Lo spazio della lezione di musica si converte quindi in uno spazio ampio, dilatato nel tempo, dove la possibilità che convivano bambini di età diversa offre l'opportunità, a ciascuno, di crescere al proprio ritmo. I bambini iniziano a "musicalizzarsi", imparano a suonare uno strumento fino a dove sono disposti ad arrivare. I bambini che apprendono in questo modo di solito si gestiscono da soli le esercitazioni a casa. A loro piace cantare ciò che suonano, suonare ciò che cantano, esplorare, improvvisare, cambiare le canzoni che conoscono, avere un proprio repertorio, ecc.

Dal punto di vista formativo IGEME ha già avviato un programma di Certificación de Profesor/a de Educación Musical Temprana (Certificazione di insegnante di educazione musicale per la primissima infanzia) diviso in due livelli. Il programma è itinerante e ogni anno fa tappa in almeno cinque città diverse del territorio spagnolo. Più di cento persone all'anno partecipano a questo programma che, a partire dal corso 2018/19, verrà ampliato al secondo livello.

Il nostro team è composto da quattro professoressa, tutte formate in diverse università statunitensi. Al momento IGEME conta centocinquanta soci federati, un numero che

aumenta ogni anno. I soci, oltre ad avere importanti sconti per i corsi che organizziamo, hanno accesso gratuito alla nostra rivista digitale AUDIT, che offre svariate risorse per i corsi di musica nelle diverse fasi.

Nel 2017/18 abbiamo dato il via a un programma formativo in pianoforte. Inoltre, ogni corso IGEME invita professori di fama internazionale e con esperienza nell'applicazione della MLT, per coprire le diverse aree di educazione musicale.

IGEME, tra i suoi obiettivi, ha anche quello di pubblicare materiali per i corsi di musica basati sulla MLT. Al momento abbiamo pubblicato il Currículo para la Educación Musical Temprana (curricolo per l'educazione musicale nella primissima infanzia) "Jugando con la Música BEBÉS" (Giocando con la musica - bebè) sia in spagnolo che in catalano.

# L'Orchestra Multietnica Golfo Mistico un esperimento musicale di integrazione

di **Mario Moi**

Negli ultimi vent'anni la zona di Milano a nord di piazzale Loreto, e in particolare via Padova, è diventata piuttosto nota, quasi un simbolo della multiculturalità milanese. In effetti è una parte di città dove col tempo la presenza di cittadini di diverse etnie si è stratificata ed è molto numerosa: una zona in un certo senso complicata, che certamente presenta equilibri delicati di integrazione e di convivenza interculturale, e come tale troppo spesso rischia di essere oggetto di strumentalizzazioni e semplificazioni mediatiche e politiche le cui conseguenze ricadono soprattutto su chi ci vive.

La storia che racconto in questo articolo è però fortunatamente di tutt'altro segno. È la storia di una multicolore orchestra di ragazzi, nata nel 2011 proprio in questo quartiere grazie a due insegnanti e al loro desiderio di costruire ponti e abbattere muri per mezzo della musica: l'Orchestra Multietnica Golfo Mistico.

## L'inizio

Nicoletta Caselli è musicista e didatta musicale, diplomata in chitarra classica, autrice di un "Manuale di Teoria Musicale" (Carisch, 1993), co-autrice dell'opera multimediale "Enciclopedia didattica della chitarra" (Mussida, 2005), insegnante di musica nella scuola secondaria. Simone del Baglivo è musicista, polistrumentista e musicoterapista, e ha condotto numerosi progetti di musicoterapia in ambienti scolastici ed extrascolastici. I due si erano già trovati a collaborare

insieme in un piccolo progetto musicale per ragazzi, in una scuola media dell'*hinterland* milanese, e già in quell'occasione avevano pensato a quanto sarebbe stato bello costruire un progetto stabile che coniugasse la musica con l'integrazione culturale.

Racconta Simone: "Durante gli anni di lavoro trascorsi a contatto con ragazzi delle scuole medie, ho osservato come la musica può essere un mezzo di comunicazione importante per molti di loro, soprattutto per quelli (come gli studenti stranieri) che hanno maggiori difficoltà ad esprimersi verbalmente. Purtroppo la scuola raramente ha risorse sufficienti per consentire a questi ultimi di realizzare quel percorso individualizzato, l'unico che potrebbe farli crescere in armonia con se stessi.

I ragazzi sono bombardati da una enorme quantità di stimoli esterni ai quali non sempre riescono a rispondere in maniera adeguata e da questo nasce molto spesso un inguaribile senso di frustrazione. Per uscire da una simile situazione di stallo occorrerebbe dare loro una possibilità di "riscatto" attraverso attività alternative che gli consentano di raggiungere delle gratificazioni immediate". Nel 2010 Nicoletta viene trasferita a insegnare a Milano, nella scuola secondaria "Quintino di Vona", proprio a due passi da via Padova e piazzale Loreto.

Una scuola davvero multietnica, con una popolazione di alunni composta, oltre che da italiani, da ragazzi albanesi, rumeni, cinesi, sudamericani, africani, arabi, filippini.

In molti casi si tratta di ragazzi cosiddetti di "seconda generazione", ma non sempre: non è infrequente che provengano da famiglie arrivate in Italia da pochi anni, e questo rende l'integrazione più delicata, oltre che dal punto di vista culturale, sociale e religioso, anche da quello linguistico.

È questo il momento in cui Nicoletta e Simone decidono di recuperare la loro idea di creare un laboratorio stabile di integrazione e musica, e si organizzano per realizzarla.



Nicoletta la descrive così: "Era un sogno che avevo da un po' nel cassetto.

La costituzione di orchestre che traggono origine e linfa vitale da un particolare ambito sociale o territoriale ha esempi illustri, ai quali sarebbe bellissimo anche solo andare ad assomigliare in minima parte: dalle grandiose esperienze realizzate in Venezuela dai Maestri Antonio Abreu e Claudio Abbado con ragazzi e ragazze nati e cresciuti nella povertà dei *barrios*, alle realtà a noi più vicine delle orchestre di "immigrati" -seppure adulti e musicisti professionisti- come quella nata a Roma (l'Orchestra di Piazza Vittorio) e più di recente anche a Milano (l'Orchestra di Via Padova).

Meravigliose situazioni nelle quali i protagonisti hanno trovato, attraverso la musica, vuoi una eccezionale alternativa alla strada e alla delinquenza cui erano destinati, vuoi un modo di riscattare la cultura delle proprie origini e di recuperare una dignità troppo spesso calpestata."

Si mettono quindi al lavoro. Sviluppano un progetto organico e lo presentano al Dirigente Scolastico dell'Istituto, che lo apprezza e lo approva con entusiasmo, e che poi con il supporto della scuola viene portato all'attenzione del Municipio milanese di competenza, il Consiglio di Zona 3.





Qui un'altra importante figura istituzionale, la Presidentessa della Commissione Educazione e Istruzione Pubblica, crede nel valore educativo e sociale del progetto. Il Consiglio di Zona approva all'unanimità il piccolo ma indispensabile finanziamento comunale (vota a favore anche il consigliere della Lega, partito che non ha mai visto di buon occhio questo genere di iniziative), e all'inizio del 2011 l'Orchestra Multietnica Golfo Mistico diventa una realtà.

I due insegnanti-direttori cominciano quindi a reclutare i musicisti. Dal momento che l'obiettivo principale del progetto è quello di creare un gruppo culturalmente eterogeneo e favorirne il più possibile l'integrazione, cercano di portare dentro il progetto ragazzi con diversi tipi di caratteristiche: in primo luogo quelli di origine straniera, specialmente se hanno ancora difficoltà di linguaggio o di relazione. Poi quelli (italiani e stranieri) considerati "difficili", con problemi di condotta e poco motivati nelle materie di studio. E infine quelli con buone attitudini musicali, non necessariamente problematici dal punto di vista scolastico ma desiderosi di realizzare la propria espressività musicale in contesti più ampi e diversi da quello classico.

In questa ricerca è preziosa la collaborazione degli insegnanti di educazione musicale nell'individuare e segnalare gli allievi più idonei. La partecipazione per i ragazzi è chiaramente gratuita, e non è richiesta alcuna preparazione specifica in ambito musicale.

Ancora oggi questi rimangono i principali criteri di inserimento dei ragazzi, in linea con la "missione" che i due fondatori hanno in mente: "La mia idea di orchestra – dice ancora Simone - nasce soprattutto dalla convinzione che i

preadolescenti in genere, ed in particolare i ragazzi stranieri, possano e debbano realizzarsi attraverso la musica anche al di fuori delle aule scolastiche, in un ambiente che favorisca il più possibile l'esplicitazione delle risorse personali e creative di ciascuno. Una simile attività orchestrale, che fra gli obiettivi prioritari ha anche quello di conservare e valorizzare le matrici culturali di ogni "giovane musicista", può creare le condizioni perché si realizzi quella che, a nostro parere, è una delle

vocazioni fondamentali della musica: essere attività di recupero e di sviluppo sociale.”

## Cosa è successo dopo

Dunque con i primi ragazzi l'avventura può prendere il via. Le prove si tengono una volta alla settimana, a scuola ma in orario extra-scolastico. La frequenza costante alle prove è il primo impegno che viene richiesto ai giovani musicisti, come segno tangibile di rispetto nei confronti del gruppo, del lavoro da fare insieme e dei compagni stessi.

Si fa il possibile con i pochi strumenti che si hanno a disposizione, si impartiscono i primi rudimenti di tecnica ai ragazzi che non hanno formazione strumentale, e si iniziano a imbastire i primi brani.

Da allora, i ragazzi del Golfo Mistico hanno fatto un bel pezzo di strada.

Dopo circa un anno di prove si tengono anche le prime esibizioni in pubblico. In principio sono poche, ma in poco tempo il Golfo Mistico riesce a catturare l'attenzione di varie realtà del territorio che si occupano di integrazione culturale, e le apparizioni pubbliche diventano via via sempre più numerose (l'ultimo anno, il 2017, conta ben 15 concerti: circa tre ogni due mesi, considerando la pausa estiva). Viene invitato in teatri importanti e particolari come la Sala Verdi del Conservatorio di Milano, Palazzo Marino, l'Archivio di Stato, o in trasmissioni radiofoniche (Rai3 Radio Suite, o il programma per ragazzi Crapa Pelada di Radio Popolare), e più volte riceve riconoscimenti pubblici per la sua opera di inclusione sociale.

Nel 2016 viene inciso e pubblicato “Misticanza”, un CD con otto brani accompagnato da una storia a fumetti che racconta la storia dell'orchestra.

Un altro bel momento è nel 2017, nella Sala Consiliare della Zona 3, quando viene celebrato il gemellaggio con la Banda de Meninos e Meninas della città brasiliana di

Peruibe, con il concerto “Musiche e parole per colorare il mondo” eseguito in videoconferenza dalle due orchestre di ragazzi.

## Nel frattempo succedono anche altre cose

Anno dopo anno, prova dopo prova, concerto dopo concerto i ragazzi sono cresciuti, e in qualche modo si può dire che siano cresciuti insieme. La partecipazione a un progetto comune ha portato davvero a una forte integrazione: sono nate nuove amicizie, i ragazzi ancora poco disinvolti con la lingua italiana hanno avuto un'occasione unica di velocizzare l'apprendimento.



Altri, che in diverse situazioni non sarebbero mai stati sulla stessa lunghezza d'onda, hanno imparato a collaborare tra loro. Ma soprattutto si sono sentiti parte di un qualcosa di più grande, che è stato costruito insieme, che ha dato vita a una "vera musica".

I genitori dei ragazzi hanno cominciato a seguire l'orchestra, in qualche caso a dare anche loro una mano, a stringere rapporti tra famiglie e con gli insegnanti.

E col tempo anche i musicisti cambiano: sebbene il numero degli orchestrali sia sempre rimasto intorno ai 20/25 elementi, i ragazzi non sono sempre gli stessi: diversi hanno lasciato, chi per raggiunti limiti di età, chi per altri motivi, e di nuovi ne sono arrivati.

Infine, proprio per alcuni di questi "nuovi arrivi", quest'anno è stato costituito un progetto parallelo: si chiama Il Golfetto, è portato avanti dagli stessi due insegnanti in maniera del tutto simile all'orchestra principale, ma è costituito esclusivamente da giovanissimi di prima e seconda media, con l'obiettivo di formare i più piccoli e creare un "vivaio" per i futuri musicisti del Golfo Mistico.

### **Il repertorio e i musicisti**

Il repertorio del Golfo Mistico è vario, anche se orientato verso la musica popolare ed etnica: canzoni tradizionali di varie parti del mondo, canzoni d'autore o pop, e composizioni originali degli insegnanti.

Gli strumenti sono in massima parte quelli che i ragazzi possiedono e utilizzano già: e, a parte una chitarra elettrica, una tastiera e un basso elettrico, sono tutti acustici e di facile ed economica reperibilità: vari tipi di percussioni, flauto dolce, chitarra classica o acustica, violino, xilofono.

I musicisti hanno un'età che varia dai 13 ai 19 anni circa, e anche il loro livello di conoscenza della musica è vario: alcuni sono in possesso di una discreta tecnica strumentale e sanno leggere uno spartito, altri, quando

arrivano, sono completamente digiuni di formazione musicale o mettono per la prima volta le mani sullo strumento.

Ma questo non è un ostacolo. Dalle parole di Nicoletta emerge la consapevolezza che si tratti piuttosto di una condizione inevitabile quando ci si pone un certo tipo di obiettivi, che anzi può trasformarsi in uno stimolo formidabile per il lavoro: "Come insegnante di educazione musicale godo di una prospettiva privilegiata dalla quale mi è facile osservare come spesso la pratica musicale permetta ai ragazzi di esprimere qualità normalmente e inconsapevolmente trascurate dalla consueta didattica. Naturalmente qui non si sta parlando di quella pratica musicale tipica degli studi di Conservatorio, dove è portata avanti soprattutto l'istanza del singolo, spinto a emulare gli altri e a superarli e dove interessa solo l'eccellenza. Si sta invece parlando di quel "fare musica insieme" dove il contributo del singolo è valorizzato proprio dal lavoro collettivo e dove si perseguono obiettivi diversi dall'esecuzione impeccabile di un brano musicale; quel fare musica che consente anche al ragazzo con pochi o inesistenti strumenti teorici, a quello poco scolarizzato o addirittura disadattato o al disabile fisico o psichico, di fare parte di un tutto; quel fare musica che implica fra l'altro anche la creazione estemporanea, l'utilizzo talvolta di strumenti non tradizionali, i percorsi meno consueti."

### **Il gruppo**

La musica quindi è intesa come efficace strumento per favorire l'aggregazione, il riconoscimento reciproco, la percezione di appartenenza, l'accettazione tra quei ragazzi che più ne hanno bisogno e che più faticerebbero a trovarne altrove.

Coerenti con questo obiettivo sono gli aspetti già visti come il criterio di selezione dei ragazzi, la scelta del repertorio, l'utilizzo di strumenti familiari. E coerente è



anche tutta la modalità di conduzione del gruppo e delle prove, che vorrei cominciare a raccontare ora.

Però sarebbe improprio affermare che la musica è un obiettivo subalterno rispetto alla relazione o al gruppo: non dimentichiamo che nel Golfo Mistico si fa, essenzialmente, musica. Si potrebbe piuttosto dire che la musica è una componente fondamentale dell'obiettivo principale.

Credo sia per questo che, quando i due insegnanti raccontano i traguardi raggiunti, parlano dello svilupparsi di "relazioni musico-affettive determinanti per ognuno dei ragazzi". Tra la relazione affettiva e la relazione musicale non c'è, in realtà, una vera scissione: camminano insieme, e lo si può vedere anche nella pratica. Ho avuto l'occasione di partecipare ad alcune prove, e ho visto come l'aspetto relazionale non fosse mai del tutto

Ecco, forse per cercare di descrivere come lavorano Nicoletta e Simone, come si rapportano ai ragazzi e l'atmosfera positiva che sono riusciti a creare potrei partire proprio da queste parole: chiarezza e rispetto.

C'è chiarezza e rispetto nelle loro spiegazioni musicali: in questo modo i ragazzi da un lato riconoscono l'autorevolezza dei loro insegnanti come musicisti, e dall'altro si sentono comunque accolti, sanno che mentre imparano avranno la possibilità di sbagliare senza paura.

C'è chiarezza e rispetto nelle regole che hanno dato al gruppo: regole semplici e comprensibili, ideali per essere condivise. Per esempio: "Si lascia tutto come lo si è trovato. Se si è spostato, lo si rimette dov'era." Oppure: "Tutti devono collaborare" (particolarmente importante nei concerti, quando c'è da trasportare strumenti e attrezzature).



separato da quello musicale, e come anzi tutto il lavoro fosse in qualche modo orientato contemporaneamente a entrambi. Ma senza confusione: l'impressione era invece di estrema chiarezza e precisione nel modo di comunicare, e contemporaneamente di estremo rispetto e fiducia nei confronti dei ragazzi.

Sono piccole cose forse, ma anche in questi dettagli si può leggere un modo di essere, una volontà di costruire un clima di fiducia e apertura. Non sempre tutto funziona per il meglio, le dinamiche di un gruppo di adolescenti e preadolescenti sono sempre complicate da gestire.

Ma generalmente i ragazzi riconoscono questa volontà e la condividono. Li ho visti interessati alle parole degli

insegnanti, contenti di fare musica guidati da loro, contenti di fare musica con i loro compagni.

Sono a loro volta aperti tra loro e anche con gli "esterni", e l'ho vissuto personalmente nella naturalezza con cui mi hanno accolto a provare insieme a loro.

E, chi più chi meno, cercano di fare la loro parte.

Sono incoraggiati a prendersi delle responsabilità, e col tempo è successo che si siano ritagliati dei ruoli a seconda delle loro inclinazioni e capacità di essere utili: c'è chi si occupa di organizzare le attività spicciole, chi si incarica di accogliere i nuovi arrivati, chi registra tutte le prove e poi sceglie i pezzi più significativi per condividerli con gli altri, chi aiuta a suonare meglio i compagni tecnicamente meno bravi. Un ragazzo straniero ha superato l'esame di terza media grazie a due compagni di orchestra che l'hanno aiutato nello studio. Anche qui si tratta di ruoli che hanno maggiore attinenza ora con la musica, ora con il gruppo in sé, in un continuo incrocio di parti. E questa assunzione di ruoli e di responsabilità, che avviene sempre in un certo senso tramite la musica, diventa un altro modo per sviluppare la percezione di sé e degli altri, per crescere.

### Le attività didattiche

Ci sono poi altri aspetti che mi hanno colpito, più direttamente legati alla pratica didattica, a mio parere ugualmente importanti per raccontare il tipo di lavoro portato avanti nel Golfo Mistico e il modo in cui piano piano si possano costruire quelle relazioni "musico-affettive" che sono il cuore dell'orchestra.

Comincerei proprio dall'attività con la quale Simone e Nicoletta solitamente fanno iniziare la prova e che spesso usano per insegnare i brani. È chiamato "il Rito", e vorrei descriverlo brevemente perché mi è parso uno strumento potentissimo. Consiste nel danzare tutti insieme, in cerchio, un movimento composto da quattro passi, diversi e riconoscibili l'uno dall'altro. Si va quindi avanti e si torna

indietro tutti insieme, rispettivamente chiudendo e riaprendo il cerchio. Su questi quattro passi, corrispondenti alle pulsazioni di un metro in 4/4 o in 12/8, ho visto fare -e ho fatto insieme a loro- tante cose: proporre *pattern* ritmici in *body percussion* o con i legni, proporre *pattern* ritmici o ritmico-melodici con la voce, farli proporre ai ragazzi in improvvisazione, insegnare un brano a gruppi di due o quattro battute per volta, e così via fino a cantare un brano a più voci. E tutto questo mentre ci si muove tutti insieme come un unico corpo che respira. Un'attività davvero piena di potenzialità didattiche, dalla coordinazione movimento-respiro-voce all'apprendimento del repertorio e allo sviluppo delle competenze ritmiche e tonali, e nello stesso tempo carica di significati relazionali, soprattutto in termini di riconoscimento reciproco, inclusione e appartenenza.

Da questo punto di vista sono anche molto interessanti le modalità di insegnamento dei brani.

Sono importantissime: nel Golfo Mistico infatti l'attività principale consiste nello studio del repertorio e nella musica d'insieme, e anche la didattica dello strumento e la didattica musicale hanno luogo in funzione del brano che si sta imparando.

Il brano lo si impara e lo si esegue tutti insieme, e quasi sempre ci sono ragazzi con livelli molto differenti di preparazione. È una situazione potenzialmente molto frustrante e delicata, che può sfociare in ogni momento nella demotivazione e disaffezione dei ragazzi.

A volte succede, Nicoletta e Simone non lo nascondono, però sono sempre attentissimi a quest'aspetto e ci provano costantemente. Cercano sempre di dare attenzione individuale a ciascuno, specialmente a chi ha maggiori difficoltà nell'eseguire la parte, stando comunque pronti a riprendere un'esecuzione collettiva per non rischiare che il resto del gruppo perda interesse.

Nel rapporto di insegnamento individuale danno sempre spiegazioni chiare e pazienti. Quando c'è qualcosa da

migliorare (tipicamente, un errore di esecuzione o un concetto musicale non compreso) lo comunicano sempre al ragazzo, in maniera precisa e con un linguaggio alla portata dell'allievo, senza però mai smettere di essere accoglienti e comprensivi nei suoi confronti.

Una volta ho visto Simone modificare una parte "al volo", appena si è accorto che non era ancora tecnicamente alla portata del ragazzo. Era quindi estremamente importante che il ragazzo non si sentisse avvilito dal proprio livello tecnico, ma pensasse invece di poter anche lui "dare qualcosa" alla musica.

Anche i brani del repertorio diventano strumento per favorire l'inclusione e il senso di appartenenza.

La struttura di ogni brano viene costruita in modo che tutti, anche i meno esperti, abbiano un ruolo che possa essere percepito come importante nella costruzione della musica, a volte anche momenti da solista o comunque in primo piano rispetto al resto dell'orchestra.

E i brani originali hanno sempre un testo che parla direttamente di loro: dell'orchestra e dei ragazzi.

Anche questo, nella sua semplicità, è un formidabile aiuto per il gruppo, e peraltro i testi sono simpatici e divertenti, consiglieri a tutti di ascoltarli!

### **Per concludere**

Voglio tornare sull'aspetto collaborativo, ricordando che i ragazzi tecnicamente più avanti vengono incoraggiati ad aiutare altri che suonano lo stesso strumento: una situazione che mi è stata particolarmente evidente quando alcuni dei giovani musicisti dell'orchestra principale sono venuti alla prova del Golfetto con il solo scopo di dare una mano ai più piccini (in quell'occasione è capitato anche a me di aiutare una delle piccole musiciste a trovare le sue note sullo xilofono, ed è stato molto bello).

Proprio quest'attività di tutoraggio può essere importante anche per i ragazzi più esperti che, dopo anni e più di 50 concerti alle spalle, cominciano a perdere stimoli nella

partecipazione. Si tratta di un altro importante punto di attenzione per i due insegnanti, che oltre a promuovere sempre più il tutoraggio (anche con il coinvolgimento delle famiglie), stanno lavorando su diversi fronti per mantenere alta la motivazione di questi ragazzi.

È stato creato un sottogruppo di musicisti più esperti, che possa mettersi alla prova in brani più difficili; si sperimentano forme di improvvisazione e di *performance* senza direttore in modo da incoraggiarne l'autonomia; si sta infine cercando un modo per agganciare alle attuali attività un po' di tempo specificamente dedicato alla didattica musicale.

Insomma, in questa piccola orchestra multietnica e multicolore tutto è sempre in movimento, e l'augurio è che continui ad esserlo sempre!

Link

*Pagina facebook dell'orchestra:*

Video

*Avanti il prossimo!*

*Soundcheck a Radio Popolare: "Quint-etno"*

*Concerto alla Palazzina Liberty -: "Lamma Bada"*

MOVIMENTO, RITMO MUSICALE E LINGUAGGIO NELLA PRIMA INFANZIA  
MILANO  
Tavola Rotonda Interdisciplinare  
3 MARZO 2018

di Giuliano Avanzini e Isabella Davanzo

La tavola rotonda interdisciplinare *Movimento, ritmo musicale e linguaggio nella prima infanzia*, promossa dall'associazione musicale *Audiation Institute* ([www.audiationinstitute.org](http://www.audiationinstitute.org)), si è svolta a Milano il 3 marzo 2018.

Essa è nata dall'idea di unire e porre a confronto vari ambiti di intervento che si servono della musica nei primi anni di vita post-natale, con l'auspicio che l'avvio di uno scambio di informazioni potesse essere foriero di cognizioni utili all'attività di tutti e suggerire nuove vie di collaborazione.

*Audiation Institute* è una giovane associazione improntata alla formazione e alla ricerca nell'ambito della *Music Learning Theory* (MLT) di Edwin Gordon, la teoria dell'apprendimento musicale con cui lo studioso e musicista americano spiega in che modo riconosciamo e impariamo la musica fin dalla nascita, suggerendo le buone pratiche che vanno a favorire questo processo già dai primi mesi di vita<sup>47</sup>.

*Partner* sostenitore dell'iniziativa è stata la Fondazione Mariani, che, a livello mondiale, è uno dei principali attori sulla scena della *Neuromusic*, settore di studi in cui le neuroscienze si impegnano a studiare musica e cervello. Hanno patrocinato il progetto anche la storica *Scuola Musicale di Milano*, che ha ospitato l'incontro, *Nati per la Musica*, il *Centro per la Salute del Bambino* e la *International School of Neurological Sciences* di San Servolo (Venezia).

I partecipanti al convegno erano tutti fortemente motivati a contaminare la propria esperienza con quelle derivanti da approcci disciplinari diversi. Sicuramente anche altri studiosi della tematica oggetto del *meeting* avrebbero potuto dare contributi importanti e l'interdisciplinarietà dell'incontro di studio poteva essere ulteriormente implementata, ma la traccia segnata ha comunque

mappato un fervido interesse per l'argomento e la modalità in cui è stato proposto invita a perseguire future evoluzioni.

Isabella Davanzo (*Audiation Institute*), responsabile della coordinazione scientifica del convegno, assieme a Giuliano Avanzini (Istituto Besta di Milano) e a Chiara Palmonari (*Audiation Institute*), entrambi moderatori della tavola rotonda, hanno saputo cogliere con compiaciuta complicità la notevole partecipazione del pubblico animando la discussione e le numerose domande emerse.

La sostanziale interdisciplinarietà dell'incontro muoveva dal desiderio di cogliere i diversi punti di vista nello studio di uno stesso fenomeno, il legame tra movimento, ritmo e linguaggio, illustrarne le diverse inquadrature, frutto di differenti *background* culturali e professionali, con l'ambizione di ricomporle in una raffigurazione sicuramente più esaustiva e completa dell'oggetto di studio, per favorire la comunicazione tra ambito educativo, clinico e sperimentale rispetto alla particolare abilità espressivo-cognitiva messa in atto dalla musica.

Nei processi di fruizione e produzione musicale corpo e cervello danzano una coreografia dove la sinergia di percezione, emozione e azione è un dato imprescindibile e analizzarla attraverso l'operato di un unico attore rischia di spogiarla della sua complessità. L'esame clinico e scientifico può illuminare diversamente l'operato dell'insegnante e le osservazioni di quest'ultimo possono porre in rilievo aspetti della ricerca e dell'approccio terapeutico non presi in considerazione o ritenuti marginali.

La tavola rotonda ha voluto infatti concentrare le proprie energie su un'unico aspetto della musicalità, il ritmo, ponendolo al centro di un fuoco incrociato di sguardi d'indagine per mettere in luce le sue relazioni con

<sup>47</sup> GORDON E. E., *Learning sequences in music*, GIA Publications Inc., 2012; cfr. anche GORDON E. E., *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA, Chicago, 2013.



movimento e linguaggio, e su come queste relazioni possono essere studiate per capire e spiegare i benefici ottenuti, in ambito terapeutico, dalla loro interazione nei primi anni di vita.

Se oramai è stato chiarito come il cervello non sia un insieme di settori deputati al funzionamento di quella specifica parte del corpo o particolare attività, ma piuttosto agisca dimostrando una ricca e varia interconnessione tra le diverse aree, il che rende sempre più difficile parlare di specificità dell'una o dell'altra in merito ai singoli domini percettivo-cognitivi, c'è ora molto interesse nel capire in che misura la loro attivazione attraverso la musica possa compensare una loro disfunzione. Fino a che punto, in altre parole, la musica sia in grado di contribuire a migliorare difficoltà di elaborazione di segnali differenti da quello musicale che sono alla base di difetti motori e/o linguistici. Per esempio quanto conta lo sviluppo delle abilità motorie nello sviluppo del senso ritmico? Viceversa, quanto incide l'ascolto musicale, in particolare la sua articolazione temporale attraverso il ritmo, sullo sviluppo della coordinazione motoria? Quanto può influire l'approccio musicale precoce sullo sviluppo delle competenze linguistiche come, per esempio, la fondamentale capacità di segmentazione fonologica delle parole?

### Relazione tra organizzazione motoria e competenze ritmiche

La musica tende a indurre nell'ascoltatore attività motorie ritmicamente organizzate, come battere il tempo col piede, cosa che non avviene per altri tipi di percezione (es. visiva) di eventi ritmici. Ciò suggerisce l'esistenza di una relazione privilegiata tra i sistemi uditivo e motorio, evidente fin dalle prime fasi di sviluppo del bambino. Tale relazione ha una base anatomica nei fasci di fibre che connettono il lobo temporale con le aree frontali premotorie e contribuiscono ai circuiti correlati sia a funzioni linguistiche (Rauschecker 2009)<sup>48</sup> sia musicali (Sridharan et al 2007)<sup>49</sup>. L'importanza dell'interazione uditivo motoria è intuitiva per qualunque tipo di esecuzione musicale, sia vocale che strumentale, ed è stata oggetto di molti studi specifici. Numerose ricerche hanno dimostrato il ruolo dell'*input* uditivo nei processi di plasticità funzionale associati alla pratica musicale, in particolare alle modificazioni plastiche della rappresentazione corticale delle singole dita nei pianisti, in rapporto all'esercizio (Altenmueller 1998)<sup>50</sup>. Meno immediatamente intuitivo è il ruolo delle strutture cerebrali motorie nella percezione musicale. L'argomento è stato studiato dal gruppo di Montreal in una serie di ricerche coerentemente sviluppate (Zatorre et al. 2007)<sup>51</sup>, dimostrando che le strutture motorie si attivano non solo durante la pratica musicale attiva, che



<sup>48</sup> RAUSCHER JP, SCOTT SK, *Maps and streams in the auditory cortex: nonhuman primates illuminate human speech processing*, in Nat Neurosci, 2009, pp. 718-24.

<sup>49</sup> SRIDHARAN D ET AL, *Neural Dynamics of Event Segmentation in Music: Converging Evidence for Dissociable Ventral and Dorsal Networks*, in Neuron 55, 2007, pp.521-532.

<sup>50</sup> ALTENMUELLER E., *Alteration of digital representations in somatosensory cortex in focal hand dystonia*, in Neuroreport 9, pp. 3571-3575, 1998.

<sup>51</sup> CHEN JL, PENHUNE VB, ZATORRE RJ, *When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production*, in Nat Rev Neurosci 8, pp. 547-58, 2007.

comporta sistematicamente una qualche attività motoria ma, anche durante l'ascolto. Naturalmente si può obiettare che l'ascolto musicale è spesso accompagnato da movimenti più o meno intenzionali che potrebbero spiegare l'attivazione delle aree motorie, come battere il tempo col piede seguendo il ritmo della musica, ma gli autori hanno osservato l'attivazione della regione premotoria in soggetti cui era chiesto di non battere il tempo o di porsi, addirittura, in una condizione di ascolto passivo (Chen et al 2008)<sup>52</sup>. Questi dati suggeriscono che aree cerebrali deputate alla programmazione o all'effettuazione del movimento partecipino direttamente alla percezione del ritmo musicale, mettendo tra l'altro in discussione la classica distinzione tra cervello sensitivo e motorio. Le strutture cerebrali citate subiscono, nei primi tre anni di vita, importanti modificazioni maturative in termini di mielinizzazione delle fibre nervose. La mielina, che riveste le fibre dei grandi sistemi cerebrali, non ha una semplice funzione di isolamento ma partecipa in modo diretto alla trasmissione dell'impulso nervoso e alla biologia della fibra, motivo per cui il processo di mielinizzazione ha perciò ricadute importanti sulla funzione nervosa. Lo studio seriato in risonanza magnetica dimostra che alla nascita la mielinizzazione è ancora largamente incompleta e che raggiunge uno sviluppo omogeneo intorno al ventiquattresimo mese con tappe importanti al quinto mese, quando matura il sistema motorio discendente cortico-spinale, e all'ottavo mese, epoca in cui i sistemi motori associativi sottocorticali e le fibre commessurali del corpo calloso appaiono mielinizzati (Barkovich 2000)<sup>53</sup>. Altre modificazioni maturative riguardano lo sviluppo della arborizzazione dendritica dei neuroni e la trasmissione sinaptica, che risente di importanti modificazioni sia quantitative, in parte legate alla selezione determinata dall'esperienza, che qualitative, tali da poterne modificare significativamente l'efficacia come dimostrato dagli studi di Ben Ari e colleghi (Cherubini et al 1990)<sup>54</sup>. Molte informazioni derivano da studi sperimentali condotti su animali e sono difficilmente extrapolabili in maniera precisa alle tappe maturative del cervello umano. In generale esse dimostrano che le più importanti modificazioni avvengono entro i primi due anni di vita e i loro effetti possono però influenzare i successivi sviluppi dell'integrazione sensiti-

vo-motoria, che sottende le competenze ritmiche fino all'età adolescenziale ed oltre.

### Ritmo motorio e ritmo musicale

Quando un bambino di pochi mesi ascolta un brano musicale la sua reazione predominante, e quasi immediata, è di tipo motorio. Tronco, arti, testa, una sola di queste parti o tutte insieme iniziano ad oscillare con un movimento ripetuto regolarmente, interrotto e ripreso più volte durante l'ascolto. Si tratta di una reazione motoria generica innescata dalla musica o, rivela una coordinazione del movimento agito con le pulsazioni musicali di ciò che stanno ascoltando? Quando questo movimento rivela un'autentica coordinazione ritmo-motoria con la musica: con quale livello di pulsazioni dell'organizzazione ritmica del brano va a sincronizzarsi? Con le stesse su cui si muove un adulto? Con il tempo scandito dalle pulsazioni ripetute con frequenza maggiore, quindi percepite più ravvicinate? O con quelle ripetute con frequenza minore, coincidenti in genere con gli accenti forti della battuta o addirittura delle frasi musicali? L'induzione durante l'ascolto di una griglia isocrona di pulsazioni, in risposta a un ritmo musicale, rivela una sorta di periodicità endogena spiegabile come una serie di eventi psicologici precisamente equivalenti e regolarmente ricorrenti (Cooper and Meyer 1960)<sup>55</sup> che può dispiegarsi su più livelli di frequenza.

Pensiamo all'organizzazione ritmica del Valzer n.2 della *Jazz Suite* di Shostakovich. Possiamo scegliere tra almeno cinque possibilità, tutte parimenti sensate: l'accento forte della battuta che segna l'andamento ternario del valzer marcando i raggruppamenti delle semiminime di tre in tre; l'accento delle semifrasi, ogni due battute; ad un livello ancora superiore l'accento che segna le frasi, ogni quattro battute; potremmo però muoverci sui livelli sottostanti e quindi scandendo, più velocemente, le semiminime o addirittura le crome, ma potremmo anche muoverci contemporaneamente scandendo più livelli.

L'educazione musicale con la prima infanzia suggerita dalla MLT utilizza il movimento per sviluppare l'attitudine ritmica dei bambini. Il movimento libero, fluido e continuo del bambino che ascolta la musica diventa progressivamente movimento coordinato su un metro e

<sup>52</sup> CHEN JL, PENHUNE VB, ZATORRE RJ, *Moving on time: brain network for auditory-motor synchronization is modulated by rhythm complexity and musical training*, in Journal of Cognitive Neuroscience 20, pp. 226-39, 2008.

<sup>53</sup> BARKOVICH A. J., *Concepts of myelin and myelination in neuroradiology*, in AJNR Am J Neuroradiolo 21, pp. 1099-109, 2000.

<sup>54</sup> CHERUBINI E, ROVIRA C, GAIARSA JL, CORRADETTI R, BEN ARI Y, GABA mediated excitation in immature rat CA3 hippocampal neurons, in Int J Dev Neurosci 8, pp. 481-90, 1990.

<sup>55</sup> COOPER GW, MEYER LB, *The rhythmic structure of music*, in Journal of Research in Music Education 5, 1960.



poi la chiave di decodifica di quel metro. Sviluppo motorio e sviluppo del senso ritmico viaggiano assieme in un reciproco potenziamento di competenza e abilità. In questo processo di sviluppo interconnesso, la conquista della verticalità posturale, dell'equilibrio e della coordinazione necessari alla deambulazione da un lato, e la possibilità di muoversi liberamente durante l'ascolto di canti ritmici e melodici con differenti strutture temporali, in termini di metro e ritmo, dall'altro, vedono il bambino impegnato a provare, cercare e sperimentare le varie possibilità motorie di spostamento del peso da un appoggio al successivo e sentire quindi la differenza tra un movimento in sincronia o meno con le pulsazioni ritmiche percepite nei canti ascoltati. Il processo di apprendimento musicale illustrato dalla MLT mette in luce una modalità di elaborazione dell'aspetto ritmico, nell'organizzazione temporale della musica, che si appoggia sulla percezione del ruolo delle pulsazioni in termini di accenti forti e deboli. Nel momento in cui, attraverso il movimento, identifico informalmente quelli che per me sono i battiti regolarmente ricorrenti e più accentati di un brano musicale, e le loro suddivisioni, ne evinco la veste metrica. Considerando il ritmo come l'organizzazione temporale del flusso musicale, risultante dall'interazione di due ordini di eventi, la sequenza di frasi, semifrasi e periodi da un lato, e il metro, lo schema

di riferimento per l'organizzazione temporale dell'accentuazione dall'altro, è importante sottolineare come sia i battiti, sia il metro, vengano acquisiti con la percezione (Snyder e Krumhansl 2001)<sup>56</sup>. Tutti possono riferire la sensazione di battito costante durante l'ascolto di musica ma i livelli di frequenza temporale dei battiti percepiti possono variare da persona a persona e, nel caso di bambini nei primi anni di vita, anche in base allo sviluppo motorio e a misure antropometriche (Todd 2007)<sup>57</sup>. Si tratta di un fenomeno percettivo e cognitivo, di *audiation*, di risposte a schemi temporali e accentuativi dello stimolo acustico e non di una proprietà oggettiva dello stimolo.

Le pulsazioni denotano una tendenza generale a gravitare verso eventi che si manifestano, producendo sincronia quando lo stimolo ritmico è periodico e favorendo così la percezione di un *tactus*, un battito emergente rispetto gli altri, una pulsazione sentita come più forte delle altre e sulla quale tende a gravitare anche il movimento del bambino già prima dell'anno, coordinandosi in modo sincronizzato. La griglia di pulsazioni che regge il flusso ritmico viene percepita anche in assenza di eventi discreti che coincidano con esse, come le note musicali, per cui ad esempio, anche nel tempo sincopato, in una pausa o in un punto coronato, le pulsazioni continuano ad agire. Esse

<sup>56</sup> SNYDER J., KRUMHANS� CL, *Tapping to ragtime: cues to pulse finding* in Music Perception 18, pp. 455-490, 2001.

<sup>57</sup> TODD NMA ET AL., *The contribution of antropometric factors to individual differences in the perception of rhythm* in Empirical Musicology Review 2, pp. 1-13, 2007.



continuano ad essere percepite anche se gli eventi musicali sui quali si appoggiavano si eclissano momentaneamente. Quando si ascolta la musica è fondamentale l'attivazione di un disegno isocrono di pulsazioni per la percezione del ritmo, perché esso è in grado di suscitare il senso di attesa del ritorno di uno stesso schema accentuativo e un forte senso di predittività, favorendo la coordinazione del proprio comportamento motorio con il tempo della musica.

Come ha spiegato Isabella Davanzo nella sua relazione, il processo di sviluppo dell'attitudine ritmica, secondo Gordon, implica che il bambino sviluppi il senso del ritmo come un flusso, musicale e motorio, su cui muoversi, cantare, suonare, respirare seguendo il tempo della musica che quasi mai è isocrono. Potremmo dire che in questo stadio di sviluppo il bambino costruisca la propria capacità di *entrainment*, di mettere in atto un comportamento motorio capace di seguire naturalmente il ritmo e di coordinarsi in modo flessibile al tempo di una scansione temporale esterna di tipo musicale, capacità che diamo per scontata negli adulti e che in questa finestra temporale possiamo cogliere in fieri, quando movimento e ascolto musicale sono alla ricerca dell'intimità di una sincronia, quando lo spostamento del corpo da un appoggio all'altro sta per diventare riconoscimento di accenti. Nei primi anni di vita post-natale lo sviluppo motorio, la maturazione neurale, cognitiva, linguistica e socio-comportamentale presentano una ricca e ampia variabilità, per cui è impossibile definire una cronologia rigorosa di tali passaggi (Boyce et al.: 1995)<sup>58</sup>. Ad esempio l'autonomia nella deambulazione può essere raggiunta in qualsiasi momento tra gli 8 e i 18 mesi (Cioni et al.: 2013)<sup>59</sup> e sappiamo che lo sviluppo delle funzioni posturali e locomotorie del bambino condiziona inevitabilmente la percezione delle pulsazioni sottostanti la musica poiché crea le condizioni per poter ampliare, durante il movimento, i momenti di tensione e distensione muscolare, il periodo di trasferimento del peso da un appoggio all'altro e ottenere così una gamma più estesa di possibilità motorie. Come dimostrano i risultati di uno studio svolto lo scorso anno sul comportamento ritmico del bambino nei primi 3 anni di vita (Davanzo et al., 2017)<sup>60</sup>, il bambino prima esibisce un repertorio motorio

sintonizzato su frequenze temporali alte, fatto di movimenti rapidi e veloci. In un secondo momento, il bambino, attorno ai 18 mesi, con la raggiunta verticalizzazione del tronco, l'allungamento degli arti, l'acquisita capacità di aumentare i tempi di appoggio sui piedi nel passare da uno stato di tensione muscolare alla distensione, di controllare maggiormente, nella dinamica del movimento, il passaggio continuo del peso dall'equilibrio allo squilibrio e di accorciare la distanza tra gli appoggi, rallenta la frequenza temporale dei suoi movimenti ritmici sottolineando i *tactus* sul flusso sottostante di battiti percepiti con frequenza temporale maggiore. La capacità di muoversi su due differenti frequenze della pulsazione ritmica durante l'ascolto musicale, ed eventualmente di riprodurle con la propria voce, è la base della decodifica del metro e la base su cui poggia la capacità di suonare, soli o in *ensemble* o di cantare in coro senza dover contare la durata di una pausa, di una nota o dell'intervento del violino che suona prima del mio flauto.

#### Ritmo musicale e ritmo linguistico

La musica condivide con il linguaggio molte caratteristiche e può delinarsi come una modalità mediata e piacevole di allenare la percezione e la produzione verbale. Gli aspetti relativi alle connessioni tra ritmicità linguistica e musicale sono emersi con varie declinazioni metodologiche d'indagine e finalità.

La relazione di Stefan Elmer (Auditory Research Group Zurich, Institute of Psychology, University of Zurich) ha discusso l'aspetto dell'organizzazione temporale del linguaggio relativo all'importanza della sua segmentazione nello sviluppo delle competenze linguistiche, partendo dai dati che indicano come la segmentazione del linguaggio necessiti la comunicazione tra sistema uditivo e sistemi articolatori situati nel lobo frontale. Elmer e il suo gruppo hanno dimostrato che i musicisti hanno un vantaggio nella segmentazione del linguaggio; ciò potrebbe esser correlato con la aumentata connettività tra lobo parietale, temporale e frontale e si tradurrebbe in una facilitazione nell'apprendimento di nuove parole.

Luisa Lopez (Villaggio Eugenio Litta, Grottaferrata, Roma) ha spiegato infatti come un deficit nell'analisi acustica di

<sup>58</sup> BOYCE WF ET AL., *The gross motor performance measure: the validity and responsiveness of measure of quality of movement* in Phis. Ther. 75, pp. 603-613, 1995.

<sup>59</sup> CIONI G, SGANDURRA G, *Normal psychomotor development* in Handbook of Clinical Neurology, vol. III, Pediatric Neurology Part I, chapter I, pp. 3-15, 2013.

<sup>60</sup> DAVANZO I, BALDI L, AVANZINI G, *Ritmo motorio e ritmo cantato: l'entrainment ritmico nello sviluppo dell'attitudine musicale* in Audiation 4, pp. 60-64, 2017.



uno stimolo sonoro di tipo musicale sia collegata a problematicità nell'apprendimento del linguaggio e della lettura, proprio per la condivisione di alcuni canali di sviluppo riguardanti l'organizzazione melodica e temporale, come altresì tale deficit manifesti uno sviluppo limitato della memoria fonologica e lessicale. In particolare, la capacità di elaborazione temporale, quindi di percezione e produzione ritmica, si rivela altamente predittiva in merito allo sviluppo delle abilità di lettura e dell'instaurarsi di una possibile dislessia, perché lo sviluppo di competenze musicali favorisce la discriminazione di cambiamenti acustici rapidi richiesta dalla lettura, il *rise-time*, la riproduzione e sincronizzazione ritmica, la fusione fonemica e la lettura di non parole, considerando che qualsiasi nuova parola che incontriamo in un testo scritto equivale a una non-parola. L'importanza fondamentale di agire sul processo che porta al sintomo, anziché sul solo sintomo, significa agire attraverso l'allenamento musicale sul senso del ritmo, dell'altezza dei suoni, del timbro, sulla percezione melodica, armonica e tonale andando a implementare contemporaneamente capacità cognitive di alto livello come l'audiation, la socialità e l'intersoggettività, le funzioni esecutive attentive e mnemoniche, significa promuovere un effetto transfer tra abilità cognitive appartenenti a differenti livelli di complessità.

Fabia Franco (Middlesex University London) nella sua presentazione sull'influenza della musica sullo sviluppo del linguaggio in rapporto alla cultura di appartenenza, sottolinea la funzione positiva del canto associato ad attività motorie ritmiche. La sua esperienza rivela come, in fase prelinguistica, il bimbo dimostra attenzione all'attività articolatoria dell'adulto che canta per lui e questo contribuisce significativamente allo sviluppo del linguaggio.

Minna Huotilainen (Cognitive Brain Research Unit, University of Helsinki) ha riportato l'evidenza degli effetti di ritmo, della melodia e del timbro musicale sulle acquisizioni linguistiche anche quando lo stimolo è somministrato durante la vita fetale.

### **Ritmo e movimento, condivisione e interazione**

Cantare e muoversi a tempo di musica sono attività partecipative, attività di gruppo divertenti che aumentano la coesione del gruppo e il legame sociale tra i suoi membri. La costruzione di una relazione affettiva nella comunicazione, nel rapporto terapeutico, come anche in qualsiasi percorso di apprendimento, costituisce una sorta di condizione *a priori* tanto scontata quanto determinante per lo sviluppo di processi interattivi efficaci di crescita e di cura. Questa tematica è stata affrontata soprattutto dalle relazioni di Sarah Hawkins, Cristina Fabarro e Raffaella Schirò.

Sarah Hawkins (Centre for Music and Science, University of Cambridge) ha sviluppato particolarmente il valore dell'organizzazione ritmica di musica e linguaggio per l'interazione interpersonale, rivolgendo particolare attenzione al ruolo che ha la pulsazione ritmica nel definire il momento in cui gli interlocutori di una conversazione, o i musicisti che fanno musica d'insieme, si inseriscono nel discorso o nel flusso musicale (*turn taking* che potremmo tradurre come "avvicendamento"). I risultati presentati hanno stimolato una produttiva discussione in ragione dell'accuratezza metodologica che sosteneva le conclusioni sul ruolo della dimensione ritmica, musicale e linguistica, nel determinare la sequenza di avvicendamenti tra soggetti diversi coinvolti in una conversazione o in una esecuzione musicale (inclusa l'improvvisazione) e, sulle implicazioni dell'avvicendamento per lo stabilirsi di una relazione empatica. La Hawkins ha messo in luce come esercitare la ritmicità nell'avvicendamento dei turni di parola in una conversazione, o in attività musicali di gruppo con persone con difficoltà di comunicazione, aumenti significativamente l'empatia e l'autostima, probabilmente proprio per il senso di gratificazione e motivazione provati nell'esercitare questi momenti di interazione sociale.



Cristina Fabarro (musicista e formatrice dell' *Audiation Institute*) ha illustrato il progetto "Crescere bambini", con cui da anni porta la musica e il canto nel reparto di oncoematologia pediatrica del Policlinico Umberto I di Roma, affinché anche questi piccoli pazienti possano sentirsi bambini e non solo dei soggetti malati e la loro *routine* di cure ed esami clinici venga alleggerita. Offrire loro la possibilità di immergersi in un contesto musicale e alimentare la loro naturale predisposizione al gioco significa prendersi cura non solo della malattia ma anche della loro necessità di esprimersi, di relazionarsi con i pari, di creare e costruire un mondo che, seppur anche solo per brevi momenti, sia a loro misura. Ecco che lo spazio della stanza di degenza, intriso di una realtà medica difficilmente trascurabile, si trasforma in spazio sonoro dove " lettino, coperte, gambe, mani e a volte addirittura la testa...tutto suonava e risuonava"<sup>61</sup> in un'eclissi parziale dell' ospedale.

Raffaella Schirò (pediatra responsabile coordinamento nazionale Nati per la Musica) ha illustrato come la voce musicale della mamma favorisca la sintonizzazione con il mondo esterno, perché il bambino ascolta con più attenzione il canto che la parola e decodifica le intonazioni ancor prima di comprendere il linguaggio. Del resto il feto inizia a muoversi dalla fine del secondo mese di gravidanza e a partire dal sesto, settimo mese di vita intrauterina dimostra abilità nelle percezioni sonore. Dalla trentunesima settimana è in grado di distinguere la voce materna preferendola alle altre, in questo modo è ciò che contribuisce a rafforzare il legame con la madre già prima di nascere. Un ambiente stimolante conta più delle capacità innate del bambino e l'interattività con la madre ne è la protagonista, la sua voce musicale è il legame che lo traghetta amabilmente dalla vita intrauterina alla scoperta del mondo.

### Conclusioni e prospettive

Le relazioni e la discussione hanno sottolineato l'interesse dello studio delle competenze ritmiche in rapporto all'evoluzione motoria nei primi tre anni di vita. I dati disponibili sono prevalentemente osservazionali, vi è stato accordo sulla necessità di disporre di strumenti di valutazione che permettano di definire il profilo di sviluppo delle variabili significative e il ruolo di un programma di formazione musicale adatto alle prime fasi della vita, quale quello che propone la MLT.

Si è convenuto sulla necessità di definire l'influenza dell'ambiente musicale in cui il bambino è immerso, in quanto risulta assai variabile quantitativamente e qualitativamente anche in condizioni sociali comparabili. Minna Huotilainen, Raffaella Schirò e Fabia Franco metteranno a punto un questionario basandosi su quanto già esiste in materia e sulla loro specifica esperienza<sup>62</sup>.

Si è ampiamente discussa la possibilità di uno studio collaborativo su una popolazione di bambini reclutati entro i sei mesi di vita e seguiti fino ai 30-36 mesi secondo una metodologia comune. Lo studio dovrebbe avere disegno prospettico, utilizzare un metodo di registrazione non invasivo, sensibile, adatto al bambino della fascia d'età considerata e utilizzabile simultaneamente su più soggetti. I risultati verranno analizzati con riferimento a scale di valutazione delle attività motorie, psicomotorie e comportamentali. Tutti i partecipanti collaboreranno al disegno dello studio. Isabella Davanzo, Minna Huotilainen, Fabia Franco, Luisa Lopez ed Elena Flaugnacco contribuiranno in particolare a definire il metodo di stimolazione musicale e la valutazione dei test cognitivi. Fabia Franco, Sarah Hawkins e Minna Huotilainen definiranno i test comportamentali. Giuliano Avanzini e Stefan Elmer valuteranno il sistema di registrazione. Si definiranno poi le collaborazioni alle linee di lavoro dello studio o degli studi che risulteranno fattibili e le modalità di reperire le risorse, coinvolgendo eventualmente altri specialisti che venissero identificati come necessari.

Nel concludere questa relazione con l'auspicio che possa proseguire in futuro con importanti aggiornamenti, ci teniamo a ringraziare vivamente tutti i partecipanti e il pubblico per l'interesse e la disponibilità al confronto, misura della ricchezza umana, oltre che scientifica, della giornata trascorsa insieme.

<sup>61</sup> FABARRO C, *Crescere Bambini*, Audiation 4, 2017.

<sup>62</sup> POLITIMOU N, FRANCO F ET AL, *Music@home: a novel instrument to assess the home musical environment in the early years*, Plos one 13, 2018.

# Groovaround

a cura di Mario Moi

Prima prova discografica per

*Satomi*, trio strumentale di musica fusion jazz contemporanea composto da Mattia Palagi (basso elettrico), Valentino Vitali (batteria) e Simone Lobina (chitarra elettrica)

Mattia Palagi, bassista e insegnante *Audiation Institute*, affianca da anni l'attività educativa e didattica con la ricerca musicale e strumentale, che lo ha portato a suonare quasi tutti i generi fino a esplorare le potenzialità dell'improvvisazione libera con un pioniere internazionalmente riconosciuto come il contrabbassista californiano Barre Phillips e il suo progetto italo-francese *Fête Foreign*.

Valentino Vitali è un batterista-percussionista molto giovane ma già professionalmente affermato. Specializzato in *jazz*, *funk*, ritmi latini e brasiliani, e in percussioni afro-cubane e africane, alterna anche lui l'attività *live* e in studio con la professione di insegnante e esaminatore.

Dal loro incontro, e dal desiderio di unire in un lavoro originale la passione per il *jazz* contemporaneo, per i ritmi latini e afroamericani e per l'improvvisazione radicale, nasce nell'estate 2016 il progetto *Satomi*.



Autore: Satomi  
 Titolo: Groovaround  
 Casa discografica: Satomi 2018  
 Album digitale: [Bandcamp](#)  
[Facebook](#)

A completare il trio viene chiamato Simone Lobina, chitarrista di solida formazione *jazz* che vanta collaborazioni con alcuni tra i migliori musicisti italiani e partecipazioni con propri progetti *jazz*/sperimentali in numerosi *festival* della penisola.

I tre si mettono al lavoro, su musiche originali composte da Mattia Palagi, e il risultato è l'EP autoprodotta *Groovaround*, che vede la luce il 25 aprile 2018: cinque brani di sapore *jazz/fusion*, ciascuno con una sua identità musicale, in una sorta di giro del

mondo sonoro.

Quest'idea di viaggio intorno al mondo del *groove* è anche l'ispirazione per il titolo dell'EP e per la grafica di copertina, curata personalmente da Valentino Vitali (in questo caso il giro è simpaticamente immaginato intorno a un divano, richiamando il titolo di uno dei brani).

E ora entriamo nel vivo dell'ascolto.

La prima traccia del disco è *Dave and I*, che fin dal titolo vuol essere un omaggio al grande contrabbassista Dave Holland e al suo celebre quintetto. E l'ispirazione è chiara nella prima parte del *chorus*: una ritmica dispari, quasi un

samba in 7/8, su cui il basso costruisce un intrigante ostinato e poi la chitarra canta un bel tema lidio.

Nella seconda parte si cambia: il metro diventa ternario e l'ostinato si trasforma in una solare progressione armonica.

Con una formula consolidata che vedremo anche in altri brani, il *chorus* viene ripetuto per poi lasciare spazio ai solisti: sulla parte dispari è la chitarra a improvvisare, ancora prevalentemente nel modo lidio e con uno stile che mi ha ricordato certe esplorazioni del miglior *prog-rock*. Nella parte ternaria tocca invece al basso dipingere paesaggi, spazi e cieli aperti.

Il secondo brano, dal titolo *Quello storto d'un Fusankacido*, è un *funky-fusion* temerario: su un solidissimo *groove* di basso e batteria la chitarra di Simone Lobina si lancia in un tema carico di tensioni e dissonanze tonali e ritmiche, ma allo stesso tempo sorprendentemente "cantabile".

Notevole la parte solistica, dove dapprima chitarra e basso giocano insieme e poi si uniscono in un ostinato facendo da sfondo all'esplosiva improvvisazione di Valentino Vitali alla batteria.

In *Percussive loop* la sovrapposizione tra la batteria "brasiliana" e un giro di basso più sostenuto crea una struttura incalzante dal sapore latino, che invita e quasi obbliga a ballare. Su questa, il tema della chitarra si appoggia arioso, come un treno che scivola veloce sui binari.

Nelle parti soliste la chitarra e la batteria partono per viaggi avventurosi, mentre il basso rimane solido, come una bussola, a mostrare la strada di casa.

*Divano blues* non è propriamente un *blues*, anche se conserva in qualche modo l'andamento e lo spirito del titolo: a descriverlo con un'immagine penserei proprio a un gatto sdraiato sul divano, sornione e indolente ma pronto a dare la sua zampata. Così è la partenza: un tema misterio-

so, eseguito all'unisono da basso e chitarra, arriva dopo un po' di tempo speso a giocherellare sulla struttura.

E così sono i tre assoli: quando arriva il loro turno i musicisti sembrano entrare in punta di piedi, quasi guardandosi intorno pigramente, per poi crescere e finalmente tirar fuori gli artigli.

Tutta brasiliana è invece la traccia finale *Giro in tondo*, dove chitarra e batteria giocano al confine tra *bossa* e *samba* su un'inconsueta struttura in 3/4.

Un'altra interessante particolarità è la struttura armonica su un numero dispari di misure, che provoca quella sensazione di incompiutezza e di circolarità richiamata dal titolo. Il tema e la parte di improvvisazione solista sono affidate al basso di Mattia Palagi, che ci gioca con naturalezza, leggerezza e grande espressività.

In sintesi *Groovaround* è un bel disco di *jazz* contemporaneo, con tante identità musicali e tante contaminazioni, caratterizzato da strutture ritmico-armoniche efficaci, temi audaci, ma sempre cantabili e orecchiabili, e una notevole maturità improvvisativa.

Ascolto piacevolissimo.

# prossimi appuntamenti

## VI CORSO INTERNAZIONALE DI FORMAZIONE PER MUSICISTI E INSEGNANTI DI MUSICA

L'ARTE DI EDUCARE ALLA MUSICA  
SECONDO LA MUSIC LEARNING THEORY DI  
EDWIN GORDON

Fiesole Roma  
2018/2019

Informazioni  
[info@audiationinstitute.org](mailto:info@audiationinstitute.org)  
[www.audiationinstitute.org](http://www.audiationinstitute.org)



Audiation  
ISSN 2532-6678

#### SCRIVI PER NOI

Chiunque può inviare alla redazione i suoi contributi alle seguenti condizioni:  
i testi inviati alla Rivista devono essere inediti (tranne in alcuni specifici casi preventivamente concordati con la redazione) e non sottoposti ad altre redazioni di riviste.;

i contributi verranno accolti solo dopo essere stati sottoposti a valutazione.

La redazione si avvale di un doppio sistema di valutazione: la prima, da parte del comitato di redazione, consiste nell'analizzare la pertinenza del saggio inviato con gli obiettivi generali della rivista e/o con il tema del singolo numero monografico. La seconda revisione, invece, avviene ad opera di tre *referees* anonimi, secondo il principio del *peer review*.